

# Klasslärares syn på trestegsstödet

En kvalitativ studie om klasslärares upplevelser av sin roll och beredskap samt utmaningar vid implementering av trestegsstödet

Heidi Toppinen & Matilda Lindell

Avhandling för pedagogie magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2020

## Abstrakt

Författare	Årtal
Matilda Lindell & Heidi Toppinen	2020
Arbetets titel	
Klasslärares syn på trestegsstödet - En kvalitativ studie om klasslärares upplevelser av sin roll och beredskap samt utmaningar vid implementering av trestegsstödet.	
Publicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	86
Referat	
<p>I de nationella styrdokumentet i Finland betonas <i>en skola för alla</i>, vilket innebär att eleverna i skolan är inkluderade och där syftet är att alla elever ska få stöd i första hand i sin egen närskola och i sin egen klass. Detta innebär att klasslärares roll i undervisningen av elever i behov av stöd är central. I <i>Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen</i> framkommer att det är alla lärares uppgift att handleda en elev i behov av stöd i de olika läroämnena (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62–63) och enligt styrdokumentet ska klassläraren ha beredskap att implementera olika stödåtgärder i sin undervisning. Utbildningsreformen som innehöll trestegsstödet trädde i kraft år 2010 och alla skolor i Finland var skyldiga att implementera det från och med år 2011. I en studie om trestegsstödet av Opettajien ammattijärjestö år 2017 framkom att lärare skriver plan för lärande och individuella planer där de planerar stödåtgärder till elever i behov av stöd. I praktiken räcker resurserna dock inte till att implementera stödet och bland annat tidsbrist nämndes som en stor resursbrist.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Hur beskriver klasslärare sin egen roll och sina uppgifter i relation till trestegsstödet?</li><li>2) Hur erfar klasslärare att de har nått beredskap att implementera trestegsstödet?</li><li>3) Vilka utmaningar anser klasslärare att trestegsstödet ger?</li></ol> <p>Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie med åtta informanter från olika kommuner i Svenskfinland. Informanterna (sex kvinnor och två män) har mellan ett och tjugofem års arbetserfarenhet och inom ramen för lärarutbildningen har de endast läst de obligatoriska</p>	

studiepoängen i specialpedagogik. Intervjumaterialet analyserades med hjälp av kvalitativ analys utgående från en analysmodell utvecklad av Dahlgren och Fallsberg (1991).

Utgående från resultatet i undersökningen kan man konstatera att klasslärarna upplever att det faller sig naturligt för dem att arbeta med trestegsstödet. Deras roll och uppgifter i relation till trestegsstödet innefattar bland annat att ständigt följa med elevernas utveckling, utarbeta planer, dokumentera och differentiera undervisningen. Samarbete med speciallärare och andra berörda parter såsom kurator, hälsovårdare och vårdnadshavare ingår även i klasslärarens uppgifter. Klasslärarna upplever att de har beredskap att implementera trestegsstödet tack vare stöd från specialläraren samt kollegialt och mångprofessionellt samarbete. Arbetserfarenhet, fortbildning och eget intresse är också faktorer som bidrar till att klasslärarna upplever beredskap att implementera trestegsstödet.

Trots att klasslärarna upplever att det är naturligt att arbeta med trestegsstödet och att de har den beredskap som behövs, finns det olika utmaningar i arbetet med trestegsstödet. Samarbetet med vårdnadshavare och andra berörda parter, såsom psykolog och hälsovården, kan vara utmanande och klasslärarna upplever att de andra borde ta mera ansvar. Brist på resurser i skolorna gör även arbetet med trestegsstödet svårt och kan leda till att elevernas stöd uteblir. Detsamma gäller processen kring trestegsstödet, vilken klasslärarna upplever som väldigt utdragen då det kan ta flera månader innan eleven får det stöd hen skulle behöva. Klasslärarna upplever även att trestegsstödets struktur är oklar, vilket kan leda till både orättvisa mellan eleverna och att det stöd eleverna erhåller skiljer sig mellan olika skolor.

Sökord

trestegsstödet, inkludering, klasslärare, three-tiered support, inclusion, kolmiportainen tuki

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund och val av forskningsområde .....	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor .....	3
1.3	Avhandlingens disposition .....	3
<b>2</b>	<b>Inkludering som grund för trestegsstödet.....</b>	<b>4</b>
2.1	Begreppsutredning .....	4
2.2	Trestegsstödets utveckling i Finland.....	5
2.3	Genomförandet av inkluderande undervisning .....	9
<b>3</b>	<b>Trestegsstödet ur lärares perspektiv .....</b>	<b>13</b>
3.1	Inkluderande undervisning i relation till trestegsstödet .....	13
3.2	Utmaningar med trestegsstödet.....	15
<b>3</b>	<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>21</b>
3.1	Syfte och forskningsfrågor .....	21
3.2	Fenomenologi som forskningsansats .....	21
3.3	Intervju som datainsamlingsmetod .....	23
3.4	Val av informanter .....	25
3.5	Undersökningens genomförande och analys av data .....	26
3.6	Tillförlitlighet, trovärdighet och etik .....	30
<b>4</b>	<b>Resultatreddovisning .....</b>	<b>34</b>
4.1	Klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet .....	34
4.2	Klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet.....	45
4.3	Klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet.....	53
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>66</b>
5.1	Resultatdiskussion .....	66
5.2	Metoddiskussion .....	77
5.3	Förslag till fortsatt forskning .....	78
	<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>80</b>

## Tabeller

<b>Tabell 1:</b> Informanter.....	26
-----------------------------------	----

## Figurer

<b>Figur 1:</b> Trestegsstödet (Lindell & Toppinen, 2019) .....	8
<b>Figur 2:</b> Klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet .....	66
<b>Figur 3:</b> Klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet .....	69
<b>Figur 4:</b> Klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet .....	72

## Bilagor

<b>Bilaga 1:</b> Intervjuguide	
--------------------------------	--

# 1 Inledning

*I det inledande kapitlet presenteras bakgrund och val av tema för denna avhandling. Därefter följer en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor. Slutligen presenteras avhandlingens disposition.*

## 1.1 Bakgrund och val av forskningsområde

Ämnet som vi har valt för denna avhandling är klasslärares syn på trestegsstödet. Vi är intresserade av hur klasslärare beskriver sin egen roll och uppgift i relation till trestegsstödet, klasslärares upplevda beredskap att implementera trestegsstödet, samt vilka utmaningar de upplever att trestegsstödet ger. De nationella styrdokumentet betonar *en skola för alla*, vilket innebär en inkluderande skola där syftet är att alla elever ska få stöd i första hand i sin egen närskola och i sin egen klass. Detta innebär att klasslärares roll i undervisningen av elever i behov av stöd är synnerligen central. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) framkommer att det är alla lärares uppgift att handleda en elev i behov av stöd i de olika läroämnena (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62–63). Detta innebär alltså att klassläraren behöver ha beredskap att implementera olika stödåtgärder i sin undervisning.

Utbildningsreformen som innehöll trestegsstödet trädde i kraft år 2010 och alla skolor i Finland var skyldiga att implementera trestegsstödet från och med våren 2011. Trestegsstödets huvudsakliga syfte är att alla elever, även elever i behov av stöd, ska inkluderas i det vanliga klassrummet och få stöd i den heterogena gruppen. Klasslärare, ämneslärare och speciallärare har tillsammans ansvar för att stödja och utvärdera eleverna. Klasslärarna behöver därmed kunskap och verktyg för att kunna bemöta mångfalden hos eleverna och kunna stödja dem i deras skolgång (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016, s. 46–47).

I en undersökning utförd av fackorganisationen Opettajien amattijärjestö (hädanefter OAJ) och Finlands Svenska Lärarförbund publicerades år 2017 ”oppimisen tukipilarit” där de undersökte trestegsstödet i Finland. Resultaten visar att lärare skriver plan för

lärande och individuella planer där de planerar stödåtgärder till elever i behov av stöd. I praktiken räcker dock inte resurserna till för att implementera stödet.

I en undersökning om nytexaminerade lärares upplevelser av de första åren i yrket framkom att lärarna anser sig behöva mer specialpedagogisk kunskap (Aspfors & Eklund, 2017). I utbildningsprogrammet för klasslärare vid Åbo Akademi år 2019–20 finns en obligatorisk kurs i specialpedagogik som omfattar 5 studiepoäng. Kursens syfte är att studeranden får kunskap om specialpedagogikens framväxt och funktion. Den studerande ska också utveckla en förståelse för variationer mellan elever, få en grundläggande kunskap om skolans stödformer och får kunskap samt beredskap för inkludering i skolan. (Utbildningsprogrammet för klasslärare, 2018.) De som påbörjat studierna före år 2015 har studerat enligt en struktur där klasslärarutbildningen innehöll två obligatoriska kurser i specialpedagogik, totalt fem studiepoäng. Den första kursen syftade till att ge studerande beredskap att se och beakta elevvariationen i klassen, insikt i olika hinder för lärande och förståelse för vilka pedagogiska konsekvenser dessa kan medföra. Den andra kursen syftade till att hos studerande utveckla en förståelse för social inklusion och trestegsstöd samt beredskap att konkret kunna arbeta med inklusion, delaktighet och differentiering i klassrummet. (Utbildningsprogrammet för klasslärare, 2014.) Detta kursinnehåll är relativt avgränsat med tanke på den omfattning som arbetet med trestegsstödet kräver. I en studie av Elenius (2018, s. 61) framgår att nytexaminerade lärare upplever svårigheter med differentiering. Detta kan delvis ha sin grund i lärarnas bristande arbetserfarenhet och de få obligatoriska kurser i specialpedagogik som ingår i klasslärarutbildningen. På basen av detta, kan det därmed anses vara viktigt att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet och hur de upplever sin beredskap att implementera det.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet.

Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats:

1. Hur beskriver klasslärare sin egen roll och sina uppgifter i relation till trestegsstödet?
2. Hur erfar klasslärare att de har nått beredskap att implementera trestegsstödet?
3. Vilka utmaningar anser klasslärare att trestegsstödet ger?

## 1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i fem olika huvudkapitel. I kapitel 1, *inledning*, presenteras bakgrund och val av avhandlingens ämne samt syfte och forskningsfrågor. Den teoretiska referensramen beskrivs i kapitel 2 och 3. Kapitel 2, *inkludering som grund för trestegsstödet*, behandlar inkludering som grund för trestegsstödet och trestegsstödets utveckling i Finland, medan kapitel 3, *trestegsstödet ur lärares perspektiv*, behandlar tidigare forskning om lärares upplevelser av trestegsstödet. I kapitel 4, *metod och genomförande*, presenteras syfte och forskningsfrågor, forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, val av informanter, undersökningens genomförande samt analysmetod. Avslutningsvis redovisas undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. I kapitel 5, *resultatredovisning*, presenteras undersökningens resultat. I kapitel 6, *diskussion*, diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. Den valda metoden diskuteras och förslag till fortsatt forskning presenteras avslutningsvis.



## 2 Inkludering som grund för trestegsstödet

*Kapitlet inleds med en redogörelse och översikt av begreppet inkludering. Därefter presenteras styrdokument på både internationell- och nationell nivå där grundtanken bygger på principen om inkludering. Finlands tillvägagångssätt till en mer inkluderande skola presenteras och trestegsstödet i sin helhet förklaras. Slutligen beskrivs även utmaningar som skolorna kan stöta på vid genomförandet av en inkluderande skola.*

### 2.1 Begreppsutredning

Inkludering är ett begrepp som används för att beskriva hur man i skolvärlden ska bemöta och tillgodose elever i behov av särskilt stöd. Begreppet inkludering har ingen entydig definition utan tolkas olika beroende på sammanhang. Nilholm (2006, s. 12) definierar inkludering som idén om att elever i behov av särskilt stöd ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer och ges möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Tidigare använde man begreppet *integrering* men det ses numera som ett föråldrat begrepp som inte används i lika stor utsträckning. Orsaken till att det inte används är att integrering innebär att delar ska passa in i en helhet som inte är organiserad utifrån deras egenskaper. I ett skolsammanhang innebär det att barn som ”avviker från det normala” ska passa in i en helhet där man inte värdesätter olikheter. (Nilholm, 2006, s.14.) Ett annat sätt att beskriva integrering är en verksamhet där alla människor välkomnas, men verksamheten förändras inte så att alla har möjlighet att känna delaktighet och lärande. Det här innebär att verksamheten blir densamma och att det är individens uppgift att passa in i den så bra som möjligt. Inkludering däremot beskrivs som en verksamhet som anpassas för att möta allas behov. (Sandström, Nilsson & Stier, 2014, s. 12.)

Olika regioner och länder har även sin egen tolkning av begreppet inkludering, exempelvis i USA har begreppet funnits sedan 1950-talet och har använts i samband med kampen mot diskriminering på grund av hudfärg (Sandström m.fl., 2014). I och med Salamanca deklARATIONEN (1994) uppstod det även problem med den svenska

översättningen av det engelska begreppet *inclusion*. I deklARATIONEN översattes det som *integration* men det finns delade åsikter om begreppet är felaktigt översatt. I vissa sammanhang sägs det att integration är en lämplig översättning av hur *inclusion* används i deklARATIONEN medan andra uppger att det är en felaktig översättning. (Nilholm, 2006, s.16; Sandström m.fl., 2014.) I denna avhandling används begreppet inkludering för att beskriva hur klasslärare anpassar sin undervisning för att inkludera elever i behov av stöd i sin undervisning.

## 2.2 Trestegsstödets utveckling i Finland

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd fick sin början då Finland år 1994 undertecknade Unescos Salamanca deklARATIONEN. DeklARATIONEN handlar om hur man på bästa sätt ska anordna undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. De centrala delarna i deklARATIONEN innefattar att varje barn ska ses som en unik individ och ska ha rätt till grundläggande utbildning. Utbildningsprogrammet ska utformas för att passa mångfalden och det innebär att elever med särskilda behov ska få tillgång till sin närskola, som ska tillgodose barnet med en undervisning som är anpassat till eleven. Det här gjorde att begreppet, *en skola för alla* blev aktuell och det innebär att varje elev ska ha tillgång till en närskola som tillgodoser deras olika behov. Närskolorna ska även bekämpa diskriminerande attityder, ha en välkomnande miljö och skapa undervisning för alla. I skolorna ska inklusion ligga som grund för undervisningen, vilket innebär att alla elever, när det är möjligt, ska undervisas tillsammans. Varje elev ska ges optimala förutsättningar för lärande och de ska även ges möjlighet att uppnå delaktighet och gemenskap både i skolan och ute i samhället. (Svenska Unescorådet, 2006.)

Finlands Lag om grundläggande utbildning (628/1998) behandlar inkludering på nationell nivå. Inkludering som begrepp förekommer dock inte i lagen om grundläggande utbildning (628/1998) men man kan ändå konstatera att inkluderingstanken ligger som grund för utbildning. Det framkommer att utbildningen ska anordnas på ett sådant sätt att det främjar elevernas delaktighet och de ska även erbjudas möjlighet att uttrycka sina åsikter i frågor som gäller deras ställning. Utbildningen ska utgående från elevernas förutsättningar ge dem möjlighet att delta i utbildningen och främja jämlikhet i samhället. Elever som har svårigheter med

skolgång eller inlärnin g har rätt att få specialundervisning på deltid. Stödundervisningen ska ordnas i enlighet med trestegsstödet. Elever har rätt till stöd för inlärnin g och skolgång genast när behov uppstår (Lag om grundläggande utbildning 642/1998).

Utgående från Unescos Salamanca deklaration och Finlands grundlag (628/1998) började utvecklingen av hur man i skolorna skulle inkludera elever i behov av stöd i klassrumsundervisningen. Utbildningsministeriet publicerade en strategi för specialundervisningen år 2007 (Erityisopetuksen strategia, 2007), där de gav utvecklingsförslag till det finska skolsystemet. På basen av strategin för specialundervisningen påbörjade utbildningsministeriet år 2008 KELPO-projektet som står för Tehostetun ja erityisen tuen kehittämis toiminta, översatt till svenska betyder det utvecklingsarbete med det intensifierade och särskilda stödet. Syftet med projektet var att förbättra kvaliteten på den grundläggande utbildningen samt att garantera jämlikhet mellan skolorna i Finland. Ett av de centrala målen i projektet var att introducera riktlinjerna från strategin för specialundervisningen i skolorna, men under projektets gång tillkom flera mål. Dessa mål var bland annat att konkretisera de ändringar i lagen och grunderna för läroplanen som tillkom år 2010. (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 32.) Denna lagändring ledde till att utbildningsministeriet gjorde uppdateringar i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen år 2010. Kommunerna uppdaterade sina lokala läroplaner och de var skyldiga att ta dessa förändringar i bruk senast 1.8.2011. (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 7.) Tyngdpunkterna i KELPO-projektet innefattade att beakta principen för en närskola, ingripande direkt när behov av stöd uppstår, differentiering av undervisning, samundervisning och mångprofessionellt samarbete (Ahtiainen m.fl., 2012 s. 62).

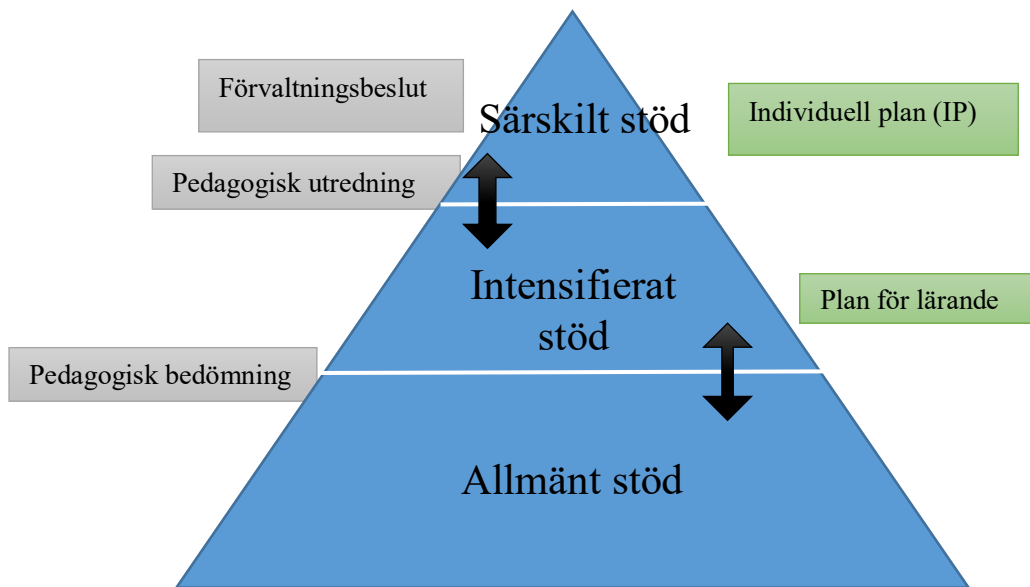
Kommuner runt om i Finland kunde ansöka om att få vara delaktiga i projektet och de som deltog fick statsunderstöd för att förbereda verkställandet av trestegsstödet. Det innebar att kommunerna fick stöd för att kunna utveckla områden rörande intensifierat och särskilt stöd och där ingick: bedömnings- och planeringsprocesser, förvaltningsförfarande och grundande av verksamheten. Under projektets gång anordnades nationella fortbildningar för lärare. I slutskedet av projektet lämnade kommunerna in slutredovisningar för statsunderstödet samt en utvärdering av vilken

effekt trestegsstödet haft i deras kommun. Frågorna i utvärderingen baserades på målsättningarna för projektet. (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 33.)

Resultaten från utvärderingen av KELPO-projektet visar att trots att man inte kan påstå att alla elever får det stöd som de behöver i trestegsstödet, har en förbättring skett jämfört med tidigare. (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 5.) I utvärderingen konstateras det även att vissa områden ännu behöver bearbetas, däribland det intensifierade stödet, mångprofessionellt och yrkesövergripande samarbete samt elevernas delaktighet. Fortbildning av lärare inom trestegsstödet nämns också som ett område som behöver utvecklas. Rinkinen och Lindberg (2014, s. 44–45) poängterar att under projektets gång borde lärarna i de svenskspråkiga skolorna ha fått mer fortbildning samt att fortbildningen borde ha fortskridit även efter att projektet avslutades.

### **Läroplanen och trestegsstödet**

Utbildningsreformen som omfattade trestegsstödet trädde i kraft år 2011 och då var alla skolor skyldiga att implementera trestegsstödet. Stödet ska ges direkt när behov uppstår, så länge som det finns behov av stöd och på den stödnivå som behövs. För att upptäcka behov av stöd ska elevernas skolgång kontinuerligt följas med. Stödarrangemanget ska bygga på tanken om inkludering genom att eleverna i första hand ska få stöd i sin egen klass och skola genom olika flexibla arrangemang. Klasslärare, ämneslärare och speciallärare har tillsammans ansvar för att stödja och utvärdera elevens stödbehov. Klasslärarna behöver kunskap och verktyg för att kunna bemöta mångfalden hos eleverna och kunna stödja eleverna i deras skolgång. Exempel på stöd kan vara stödundervisning, specialundervisning på deltid, tolknings- och biträdestjänster samt olika hjälpmedel. (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016, s. 46–47; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62–63).



Figur 1: Trestegsstödet. (Lindell & Toppinen, 2019)

Den första stödnivån, *allmänt stöd* ska erbjudas åt elever genast då behov uppstår. Stödet pågår ofta under en kortare period och kan anordnas utan några utredningar eller beslut. Implementeringen av stödet ska ske i ett nära samarbete mellan lärare, vårdnadshavare, eleven och övrig personal. Ifall stödåtgärderna inte är tillräckliga ska en pedagogisk bedömning göras för att se ifall eleven behöver överföras till intensifierat stöd. Den pedagogiska bedömningen ska innehålla en beskrivning av det tidigare stödet på allmän nivå som eleven haft, samt en bedömning och utvärdering av dessa stödformer. Utgående från den pedagogiska bedömningen tas ett beslut i ett yrkesövergripande samarbete där man avgör om eleven flyttas till den intensifierade stödnivån eller om ytterligare allmänna stödåtgärder ska vidtas. Därefter skrivs en plan för elevens lärande som fungerar som grund för *intensifierat stöd*. Intensifierat stöd ska ges i samband med den vanliga undervisningen genom flexibla undervisningsarrangemang eller specialundervisning på deltid. Stödet ska ges genom samarbete mellan lärarna och övrig personal på skolan. I elevens plan för lärande dokumenteras och utvärderas elevens stödåtgärder systematiskt. Eleven ska erbjudas stöd så länge behov finns. Det innebär att en elev kan flyttas mellan de olika stödnivåerna beroende på stödbehovet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–65.)

Om det intensifierade stödet inte är tillräckligt ska en pedagogisk utredning göras för att eleven ska erhålla stöd på den tredje nivån, *särskilt stöd*. I den pedagogiska

utredningen framkommer en sammanfattning och utvärdering av elevens tidigare stödåtgärder och elevens framsteg i lärandet samt en bedömning av elevens helhetssituation. För att en elev ska erhålla särskilt stöd, måste utbildningsanordnaren fatta ett skriftligt beslut som uppgörs i enlighet med förvaltningslagen. Beslutet om särskilt stöd ska granskas och utvärderas vid övergången från årskurs två till tre och årskurs sex till sju. Beslutet om särskilt stöd ska fastslå elevens huvudsakliga undervisningsgrupp, eventuella tolknings- eller biträdestjänster som eleven behöver samt eventuella undantagsarrangemang i undervisningen. Inom särskilt stöd ska en skriftlig individuell plan (IP) göras åt eleven som innehåller bland annat elevens lärandemål och vilka undervisningsarrangemang eleven ska erhålla.

Elevens lärare ska utarbeta IP:n tillsammans med eleven och vårdnadshavarna, vid behov kan man också anlita andra sakkunniga. De elever som fått ett beslut om särskilt stöd får specialundervisning utgående från den individuella planen för hur undervisningen ska arrangeras. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–69.) Särskilt stöd ska ordnas åt elever som inte kan uppnå målen i läroplanen. Syftet är att ge eleven systematiskt stöd för att eleven ska kunna uppfylla sin läroplikt och få en grund för att kunna fortsätta studera efter den grundläggande utbildningen. Särskilt stöd kan ges inom den allmänna läroplikten, men kan även innebära en förlängd läroplikt. Förlängd läroplikt innebär att en elev i allmänhet fullgör läroplikten på 10 år, genom att exempelvis börja förskolan ett år tidigare eller gå om en klass (Utbildningsstyrelsen, [u.å]). Eleven kan studera enligt läroämne, då studerar hen antingen enligt den allmänna lärokursen eller enligt en individualiserad lärokurs. Eleven kan även studera enligt verksamhetsområde, vilket innebär att undervisningen fokuserar på motoriska färdigheter, språk och kommunikation, sociala färdigheter, kognitiva färdigheter och färdigheter för dagliga rutiner (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 73).

## 2.3 Genomförandet av inkluderande undervisning

Ström och Lahtinen (2012) lyfter fram olika utmaningar som skolorna står inför vid genomförandet av en inkluderande lärmiljö. Dessa utmaningar kan bero på att skolan inte är redo att möta elevers olikheter samt bristfälliga undervisningsmetoder och arbetssätt. Det kan också bero på att lärarna inte har den beredskap och den kunskap

om inkludering som det förutsätter. Det kan även handla om en resursfråga där skolans stödresurser inte är tillräckliga eller används på ett olämpligt sätt. Det här kan då leda till att eleven exkluderas eftersom skolan inte förmår möta elevens individuella pedagogiska behov. Därför presenteras trestegsstödet som ett tillvägagångssätt som kan leda till nytänkande och förändringar för en mer inkluderande skola. Det är upp till skolans aktörer att ta beslut om vad som är det mest lämpliga tillvägagångssättet utgående från elevernas förutsättningar. Detta leder till att ansvaret ligger hos lärare, skolledning och kommunala skolmyndigheter för att skapa en inkluderande skola. (Ström & Lahtinen, 2012, s. 8–13.)

Syftet med det nya stödsystemet, trestegsstödet var att erbjuda mer stöd för varje elev och att göra den grundläggande utbildningen mer inkluderande (Pesonen m.fl., 2015, s. 163; Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019, s. 3). Trots att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ska bygga på principen om inkludering har det visat sig att undervisningen ändå ofta ordnas utgående från principen om integrering (Paju m.fl., 2018, s. 19). Forskning kring hur trestegsstödet implementeras i finskspråkiga skolor är relativt omfattande. Utgående från statistiken om inkludering i de finskspråkiga skolorna, framgår det att undervisningen inte ännu är helt inkluderande. Man kan konstatera att det skett en förändring från år 2011 gällande samarbetet mellan lärarna och speciallärarna på skolorna. Dessa samarbetsformer innefattar samundervisning, flexibla grupparrangemang av elever och delat ansvar. För att genomföra en inkluderande undervisning lyfts samundervisning fram som en gemensam väg för att möta elever i behov av stöd i en inkluderande skola. (Lakkala m.fl., 2016, s. 50–53; Pesonen m.fl., 2019, s. 171; Takala & Head (2017), s. 123.)

Som det tidigare framkom presenteras samundervisning som ett tillvägagångssätt för att bedriva en inkluderande undervisning (T.ex. Lakkala m.fl., 2016, s. 50–53; Pesonen m.fl., 2019, s. 171). Ändå kan man konstatera att klasslärare inte förbereds i sin utbildning på att samundervisa tillsammans med andra lärare. År 2007 utkom publikationen "Opettajakoulutus 2020" som innehöll utredningar om lärarutbildningen samt olika förbättringsförslag. I publikationen framkom det att för att få ett fungerande samarbete mellan de olika skolorna och deras lärare behöver även lärarstuderanden från olika lärargrupper få möjlighet till nära samarbete redan under studierna. Lärarstuderanden behöver inte bara lära sig att samarbeta med olika lärargrupper men

också med andra yrkesprofessioner både inom och utanför skolans väggar. I dagens läge kommer alla lärare att arbeta i en skola som enligt styrdokument ska vara en inkluderande skola och en skola för alla (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15–16.) Detta innebär enligt Malinen, Väisänen och Savolainen (2012) att lärarstuderanden behöver lära sig att samarbeta effektivt. Det innebär inte att man behöver sätta in specifika kurser som fokuserar på effektivt samarbete för att lärarstuderanden ska vara förberedda för en inkluderande skola utan istället borde lärarutbildningen utvecklas till en mer inkluderande utbildning. I praktiken skulle det innebära att klasslärare, speciallärare och ämneslärare i sina studier och under praktikperioderna skulle samarbeta och undervisa tillsammans. Då skulle lärarstuderande utveckla ett samarbete redan under studietiden som skulle möjliggöra att lärarna samarbetar kring att identifiera och erbjuda stöd till elever som är i behov av det. (Malinen, m.fl., s. 14–15, 2012.)

Att olika lärarstuderanden studerar i helt separata utbildningsprogram kan lätt leda till sämre samarbets- och samundervisningsfärdigheter samt till dålig förståelse för vikten av och möjligheterna till att lärare med olika specialisering samlas kring en inlärningssituation. (Kozleski & Waitoller, 2010, s. 656.) I utvärderingar av och diskussioner om lärarutbildningen framkommer det växande behovet av specialpedagogik. Blivande lärare behöver bättre beredskap att möta elever med olika inlärningssvårigheter och det bör även vara en del av praktiken som studerande har. Utöver det behövs även fler speciallärare som har specialiserat sig för elever i behov av särskilt stöd. (Undervisningsministeriet, s. 18, 2007.) Utbildningsministeriets publikation "Opettajakoulutus 2020" är en plan för målsättningar som undervisningsministeriet skrivit inför år 2020. Med det i åtanke kan många av dessa ha uppfyllts delvis eller helt redan i skrivande stund och troligtvis kommer det en utvärdering av detta inom några år. På skolnivå anses samarbetet mellan olika aktörer vara en betydande faktor för framgångsrik inkludering. Vårdnadshavarnas roll är också en betydande faktor för att inkludering ska lyckas. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 14–15). Vårdnadshavarna har en viktig roll i att stödja elever i behov av särskilt stöd. Då eleven ser att vårdnadshavarna och lärarna samarbetar ger det positiva budskap om utbildningens betydelse (Kozleski & Waitoller, 2010 s. 661; Mitchell, 2015, s. 89–90).



Det man kan konstatera är att det finns många olika faktorer att ta i beaktande vid genomförandet av inkluderande undervisning (Jfr Kozleski & Waitoller, 2010 s. 661; Mitchell, 2015, s. 89–90; Ström & Lahtinen, 2012, s. 8–13). Våra styrdokument betonar att undervisningen av elever i behov av stöd ska anordnas enligt principen om inkludering. (Jfr Lag om grundläggande utbildning 642/1998). Därför kan man konstatera att inkludering ligger som grund för trestegsstödet (Jfr Pesonen m.fl., 2015, s. 163; Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019, s. 3).

### 3 Trestegsstödet ur lärares perspektiv

*Kapitel tre behandlar tidigare forskning om lärares upplevelser av inkludering och trestegsstödet. Kapitlet inleds med lärares upplevda förmåga att undervisa elever i behov av stöd. Därefter diskuteras utmaningar som lärare stöter på i fråga om trestegsstödet. Vidare jämförs stödsystemet i Finland med Sverige och USA, där betonas utmaningar lärare i olika länder stöter på i arbetet med elever i behov av stöd.*

#### 3.1 Inkluderande undervisning i relation till trestegsstödet

Som tidigare nämnts finns det ett begränsat antal undersökningar om klasslärares upplevelser av trestegsstödet och den forskning som finns handlar primärt om lärares upplevda förmåga att undervisa elever i behov av stöd. Paju, Rätty, Pirttimaa och Kontu (2016, s. 808–811) har undersökt skolpersonalens uppfattning om sin förmåga att undervisa elever i behov av stöd i en inkluderande skola. Både lärarnas uppfattningar om sin kunskap samt självsäkerhet om att undervisa elever i behov av särskilt stöd undersöktes. Resultatet i undersökningen visar att lärarna känner sig självsäkra att bemöta elever i sociala sammanhang när de kommunicerar med dem, bland annat då det handlar om vänskap och mobbning. Lärarna upplever även att de känner sig säkra i kommunikation och samarbete med vårdnadshavarna. Vidare visar resultatet i undersökningen att 35,5 % av informanterna har otillräcklig kunskap om hur man planerar och implementerar undervisningen enligt den tredje stödnivån och hur man skapar individuella planer (IP).

Utgående från utbildningsreformen år 2010, ska alla lärare i Finland vara medvetna om samt förstå innebörden av IP för elever med särskilt stöd. Det är alla lärares ansvar att det särskilda stödet implementeras och utvärderas. Vidare visar undersökningen att speciallärare är den lärargrupp som signifikant visar sig ha mer självsäkerhet och kunskap om hur man undervisar elever i behov av särskilt stöd. Mellan de andra lärargrupperna finns det ingen signifikant skillnad gällande kunskap. Elevassistenterna visade sig vara den grupp som hade signifikant högre självförtroende än klasslärarna om hur man bemöter och kommunicerar med elever i behov av särskilt stöd. Utgående från resultatet i undersökningen är det tydligt att klasslärare och ämneslärare behöver mer fortbildning för att uppnå det som utbildningsreformen och där via lagen kräver. (Paju m.fl., 2016, s. 808–811.) Genom att erbjuda skolpersonalen fortbildning stöder

man dem med att implementera den nya reformen i Finland, något som i sin tur möjliggör att de har kunskap i hur man genomför en inkluderande undervisning (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 44–45).

I en annan undersökning av Paju, Kajamaa, Pirttimaa och Kontu (2018, s. 15–19) undersöktes olika utmaningar vid inkludering av elever i behov av stöd i den allmänna undervisningen. Klasslärare och ämneslärare upplever att de inte har tillräckligt med specialpedagogisk kunskap för att undervisa elever i behov av stöd. Lärarna nämner även att brist på tid gör situationen utmanande. När de har en elev i behov av stöd i klassrummet, räcker inte tiden till för resten av eleverna. Lärarnas utmaningar blir då att erbjuda hög kvalitet på den allmänna undervisningen och på samma gång erbjuda individanpassad specialundervisning, allt detta inom ett och samma klassrum.

Speciallärare i undersökningen upplevde att vissa klasslärare och ämneslärare inte är intresserade av att inkludera en elev i behov av stöd i sin undervisning. En orsak till det här kan vara lärarnas bristfälliga kunskap och osäkerhet om hur man undervisar då en elev i behov av stöd är inkluderad i klassrummet. En klasslärare poängterade att hen inte har fått utbildning för att klara av att hantera situationer där elever i behov av stöd är inkluderade, medan klasslärare och ämneslärare önskade att de skulle få mera fortbildning samt att utbildningen skulle förbereda dem för uppgiften.Handledning från specialläraren behövs för att genomföra en lyckad inkludering och olika former av samarbete behövs för att speciallärarna ska kunna bidra med sin specialpedagogiska kunskap och främja inkludering. (Paju, m.fl., 2018, s. 16–19.)

I en undersökning genomförd av Jordan, Schwartz och McGhie-Richmond (2009) framkom att lärare har olika uppfattningar om vilken deras roll är och vad som är deras ansvar när elever i behov av särskilt stöd inkluderas i klassen. Det finns lärare som inte ser sig själva som en del av processen vid undervisningen av elever i behov av särskilt stöd, dessa lärare skyller då på eleverna och deras familjer istället för att se sig själva som ansvariga för elevernas lärande. Sammanlagt 25% av klasslärarna i undersökningen omfattade detta synsätt. Det andra synsättet på inkludering representerades av 20% av klasslärarna, vilket innebär att klasslärarna ser sig själva som ansvariga i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd och de anpassar sin undervisning så att alla elever kan delta. Lärarna med detta synsätt söker även mer information om eleverna av vårdnadshavarna och andra kollegor, vilket leder till att

de samarbetar med flera av skolans aktörer. Det möjliggör även att lärarna jobbar mer systematiskt och följer med elevernas utveckling. De övriga 55% av informanterna i undersökningen uppger sig ha ett delat synsätt på inkludering med inslag av båda synsätten. Det har också visat sig att lärare som anser att elever i behov av särskilt stöd är deras ansvar i de inkluderande klasserna även tenderar att arbeta effektivare med alla sina elever. (Jordan m.fl., 2009, s. 538.)

### 3.2 Utmaningar med trestegsstödet

Tanken om inkludering ligger som grund för trestegsstödet i Finland. I Sverige finns inte ett stödsystem utgående från tre steg trots att man även i där arbetar med inkludering som grund för stödsystemet. Det svenska stödsystemet innefattar extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar handlar om mindre ingripande stödinsatser som den ordinarie läraren och övrig skolpersonal ger inom ramen för den ordinarie undervisningen. För extra anpassningar behöver inte ett formellt beslut fattas. Om det finns fara för att en elev inte kommer att nå kunskapskraven trots att hen fått stöd i form av extra anpassningar ska rektorn utreda elevens behov av särskilt stöd. Detta görs i två steg, först en kartläggning av elevens svårigheter och skolsituation, sedan en pedagogisk bedömning av elevens eventuella behov av särskilt stöd. Särskilt stöd är mer omfattande och pågår under en längre tid. Rektorn är ansvarig för att utarbeta och besluta om ett åtgärdsprogram. För elever som får stöd i form av extra anpassningar i årskurs 1–5, ska anpassningarna dokumenteras i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan. De extra anpassningarna och det särskilda stödet implementeras i huvudsak i elevens egen klass, men i viss mån kan det även ges individuellt. (Skolverket, 2019.)

Trots att Finland och Sverige har olika stödsystem finns liknande drag mellan länderna. I båda länderna är alla lärare involverade i att stödja eleverna och speciallärarna arbetar på liknande sätt tillsammans med eleverna. Vissa skillnader kan urskiljas, till exempel att särskilt stöd ges i större omfattning i Finland, att specialpedagogik finns benämnt i de finska styrdokumenterna i större utsträckning och att finska lärare utvärderar elever självständigare. Sverige är mer inkluderande än Finland och det syns bland annat genom att finska speciallärare i större utsträckning arbetar med eleverna utanför det ordinarie klassrummet. (Takala & Ahl, 2014, s. 73.)

Som tidigare nämnts har de övriga nordiska länderna inte ett stödsystem på tre stödnivåer. Det amerikanska Response to intervention (RTI) är emellertid ett stödsystem på tre nivåer och det finländska stödsystemet är utformat på ungefär liknande sätt. I USA:s stödsystem har det observerats liknande utmaningar som i det finländska stödsystemet och därför kan de finländska utmaningarna med fördel diskuteras i relation till USA.

Det finländska stödsystemet har många likheter med det amerikanska stödsystemet men det finns även skillnader mellan dem. Björn, Aro, Koponen, Fuchs och Fuchs (2016) har jämfört det finländska trestegsstödet med det amerikanska RTI som är uppbyggt på ett liknande sätt med tre stödnivåer. De observerade att det huvudsakliga syftet inte är detsamma i de två länderna. Syftet med det finländska trestegsstödet är att strukturera och systematisera stödtjänsterna för alla elever i behov av stöd, medan det huvudsakliga syftet i USA är att identifiera inlärningssvårigheter hos elever (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 147). I Finland är trestegsstödet obligatoriskt för alla skolor i landet medan skolorna i USA får välja att använda RTI eller andra forskningsbaserade identifikationssätt. Det här gör att stödnivåernas antal inom RTI kan variera (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 145).

Andra skillnader är att lärare i USA har tillgång till evidensbaserat material från staten som ska användas för att testa elever, implementera stöd åt elever och utvärdera stöd. Det finns även interna skillnader mellan staterna i USA i hur de använder RTI. Till exempel i Tennessee är specialläraren involverad först efter att de tre stödnivåerna inte räckt till. I Finland däremot finns inga strikta ramar eller material som lärare bör använda i sin undervisning. Kultur- och utbildningsministeriet har gett bidrag till universiteten och privata aktörer såsom Niilo Mäki Institutet för forskning och produktion av material som skolorna kan använda gratis, men det finns inga begränsningar eller rekommendationer för hur dessa ska användas. Björn m.fl. (2016, s. 63) anser att utbildningsministeriet i Finland borde gå in och styra mer över trestegsstödet och ge klarare direktiv för hur lärare ska gå tillväga för att trestegsstödet ska fungera bättre. Den pedagogiska friheten som lärare har skulle då få vissa ramar och bli mer strukturerad i frågor om trestegsstödet. Eftersom agendan är att hjälpa elever som har det svårt skulle förändringen troligtvis vara värd mödan. Trots

skillnader mellan USA och Finland kan man se liknande utmaningar i de båda stödsystemen.

OAJ publicerade år 2017 rapporten "Oppimisen tukipilarit" om trestegsstödets funktionalitet i de finländska skolorna. Totalt 520 lärare medverkade i undersökningen och av 520 lärare svarade 34% att resurserna i skolorna inte räcker till för att implementera det stöd som skrivits i planerna. Endast 3% av respondenterna upplevde att resurserna för implementering av stödåtgärder är tillräckliga. Med resurser menas pengar till material och lärarresurser till att kunna sätta in stödåtgärder åt elever i behov av stöd. Även i en amerikansk undersökning av Castro-Villarreal, Rodriguez och Moore (2014, s. 107–108) framkom att informanterna upplevde att brist på tid och resurser leder till att det är en utmaning att implementera stödformerna. Av detta skäl upplevs stödprocessen som omfattande och komplex och där dokumentationen av de olika stegen är tidskrävande.

I undersökningen av OAJ (2017) anser 87% av lärarna att deras klasstorlekar inte minskat trots elevernas stödbehov. Sammanlagt 20% av lärarna var av den åsikten att trestegsstödet fungerar dåligt eller väldigt dåligt. Utmaningar med trestegsstödet är förutom resursbristen även svårigheter i kommunikationen mellan lärare, organisering av samarbete och utmaningar kring trestegsstödets struktur. Totalt 20 % av lärarna var av den åsikten att trestegsstödet fungerar bra eller mycket bra och resterande 60% landade där emellan.

Informanterna påpekade att det skulle behövas tydligare direktiv för att klargöra det allmänna och intensifierade stödet. Även Castro-Villarreal m.fl. (2014, s.107–108) påpekar att lärarna i deras undersökning upplevde utmaningar med hur länge en elev ska befinna sig i en viss stödform och när det är dags att erbjuda mera stöd. Det här leder till att lärarna upplever en rädsla för att eleverna inte erbjuds tillräckligt med effektivt stöd. Enligt OAJ kan detta ha att göra med att skolan inte har tillräckliga resurser för att ordna deltidsspecialundervisning för elever på den intensifierade stödnivån och då uteblir även den största delen av elevens stöd. De flesta elever i behov av särskilt stöd behöver en liten undervisningsgrupp för att lära sig, men enligt resultaten i undersökningen får endast tre av fem elever undervisning i mindre undervisningsgrupper. Sammanlagt 90 % av informanterna upplevde att de hade elever i sin klass som skulle behöva mer smågruppsundervisning än de i nuläget får.

Totalt 65% av informanterna upplevde dokumentationen som väldigt tidskrävande och gav som utvecklingsförslag att strukturerna skulle underlättas och dokumentationen förenklas. De önskade även en förbättring i informationsflödet mellan lärare som arbetar inom stödprocesserna. Detta framkommer även i undersökningen av Castro-Villarreal m.fl. (2014, s.107–108) enligt vilken lärarna önskar att samarbetet och kommunikationen mellan lärare och mellan de olika yrkesgrupperna som samarbetar skulle utvecklas och förbättras. I OAJ's undersökning framkom även att lärarna upplever att det är för mycket dokumentation och att en stor del av deras arbetstid går åt till detta istället för att ge konkreta stödåtgärder åt elever.

Informanterna i OAJ's undersökning (2017, s. 10–23) framhäver att det mångprofessionella samarbetet upplevs tidskrävande och för med sig extra dokumentationskrav som kräver ännu mera tid. Lärarna upplever även inledandet av processen för särskilt stöd som väldigt långsam och tung, vilket innebär att de inte kan svara på elevernas stödbehov tillräckligt snabbt. Detta gäller speciellt de elever som under intensifierat stöd inte haft behov av stödtjänster utanför klassrummet, vilket innebär att elevvårdspersonalen inte nödvändigtvis känner eleven eller hans behov av stöd. Att ordna möten med mångprofessionella team är ofta krångligt i praktiken. Implementerandet av stöd drar ut på tiden och det är en lång process innan eleven kan överföras till särskilt stöd.

I fråga om fortbildning har lärarna inte fått fortbildning i den mån som de skulle behöva. Sammanlagt 20% av lärarna hade inte fått någon fortbildning om dokumentationsprocesserna kring trestegsstödet. I fortbildningssammanhangen har fokus legat på de administrativa delarna av trestegsstödet medan konkreta stödåtgärder och utveckling av skolpersonalens samarbete har fått mindre uppmärksamhet. (OAJ, 2017, s. 10–23.) Även i den amerikanska undersökningen av Castro-Villarreal, Rodriguez och Moore (2014, s. 107–108) framkom att lärarna inte erbjuds tillräckligt med fortbildning i hur man implementerar stödåtgärderna på ett effektivt och korrekt sätt.

I de svenskspråkiga skolorna i Finland finns det få forskningsbaserade undersökningar om hur trestegsstödet implementeras. I en studie utförd av Björk-Åman och Sundqvist (2019) klagörs speciallärarens arbetsområde i relation till trestegsstödet. Resultatet visar att det sker ett samarbete mellan specialläraren och elevernas klass- eller

ämneslärare i implementeringen av trestegsstödet. Speciallärarens roll skiljer sig beroende på vilket steg eleven befinner sig i stödsystemet. På den första stödnivån; allmänt stöd, ligger ansvaret hos klass- och ämnesläraren att implementera stöd i sin undervisning. Speciallärarens roll blir då att handleda lärarna när de implementerar stödåtgärderna i sina klassrum (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 146). Vid övergången från allmänt till intensifierat stöd ökar speciallärarens roll i samarbete med elevens övriga lärare. Lärarna har tillsammans ansvar för utförande av pedagogisk bedömning, planering för lärande och dokumentering av stödåtgärderna (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 147). I övergången mellan intensifierat stöd och den tredje stödnivån; särskilt stöd, minskar betoningen på klass- och ämneslärarnas ansvar avsevärt. Vid det särskilda stödet ansvarar specialläraren oftast för pedagogisk utredning, uppgörandet av de individuella planerna och den tillhörande dokumentationen. (Sundqvist m.fl., 2019, s. 47–51). Dessa resultat kan relateras till de finska styrdokumentens innehåll och även forskning som visar att specialläraren ska vara involverad i alla stödnivåer men ge mest individuellt stöd på stödnivån om särskilt stöd (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016, s. 64; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 63–69.)

Vid implementering av stödformerna anses specialläraren vara nyckelperson i både planeringen och genomförandet av stödet. (Björn m.fl., 2016, s. 61; Sundqvist m.fl., 2019, s. 9.) Björn m.fl. (2016, s. 61) påpekar att speciallärare undervisar mestadels elever då de befinner sig inom intensifierat- och särskilt stöd. Eftersom allmänt stöd är en kortsiktig stödform som ofta genomförs i form av differentiering av den allmänna undervisningen, bidrar det till att specialläraren undervisar den grupp av elever minst (Björn, m.fl. 2016, s. 64). Det vanligaste sättet att organisera undervisning är att specialläraren arbetar med smågruppsundervisning, flexibel gruppering och individuell undervisning. Utgående från resultatet kan man urskilja att samundervisning tillsammans med klassläraren är det undervisningsarrangemang som speciallärare i årskurs F–6 använder minst. Speciallärare i årskurserna 7–9 använder också sällan samundervisning, utan smågruppsundervisning är den undervisningsform som specialläraren använder mest i relation till trestegsstödet. I de nationella styrdokumentet poängteras att stödåtgärderna i skolan ska bygga på inkluderande principer (Lag om grundläggande utbildning 642/1998; Svenska Unescorådet, 2006) men utgående från resultatet i undersökningen är det inte alltid det som genomförs i skolorna. Eftersom stödet ska anordnas utgående från elevens bästa kan det vara skäl



att exkludera eleven från det vanliga klassrummet för att erbjuda intensiv träning i en mindre grupp så att hen senare har möjlighet att ta del av den inkluderande undervisningen i klassrummet. Beroende på vilken stödnivå eleverna befinner sig på kan det också bli mer utmanande att genomföra samundervisning. Forskning tyder på att det är svårare att ge särskilt stöd till elever i en inkluderad klassrumsmiljö eftersom deras lärande bygger på individualiserade mål och det gör att både arbetstakten och innehållet kan vara svårt att anpassa till den allmänna undervisningen i klassrummet (Björn, m.fl., 2016, s. 64). Således kan man konstatera att resultatet i undersökningen av Sundqvist m.fl. (2019) tyder på att specialläraren är involverade i alla tre stödnivåerna. Det här leder till att det finns behov av att tydliggöra speciallärarens samt klass- och ämneslärarens olika roller i relation till trestegsstödet för att underlätta arbetet och att eleverna erbjuds stöd genast när behov uppstår. Vid mer tydliga uppgjorda direktiv om hur undervisningsarrangemangen i olika skolor ska implementeras, skulle inte elevernas stödåtgärder variera lika mycket mellan olika skolor och eleverna skulle också garanteras jämlika interventioner vid implementeringen av stödformerna. (Sundqvist m.fl., 2019, s. 10–13; Sundqvist m.fl. 2019, s. 53)

Undersökningen utförd av Sundqvist m.fl. (2019) bekräftar resultatet i Jahnukainens och Pulkkinens (2016) undersökning. I den senare nämnda undersökningen frågade man rektorerna i olika finländska skolor om vilka som är delaktiga i processen när man planerar och genomför trestegsstödet. Elevernas klasslärare och ämneslärare var nästan alltid tillsammans med specialläraren delaktiga i bedömningen om en elev behöver specialundervisning. De var även med och utformade individuella planer för eleverna. Detsamma gällde i samband med övergången till eller avslutandet av det intensifierade stödet, det vill säga den andra stödnivån. Rektorerna och övrig personal är delaktiga i processen ifall det är nödvändigt för arbetet med eleven i fråga, medan elevens lärare och speciallärare har den centrala rollen i planeringen av stödet. (Jahnukainen & Pulkkinen, 2016, s. 177.)

### 3 Metod och genomförande

*Kapitlet inleds med en presentation av syfte och forskningsfrågorna som ligger som grund för undersökningen. Därefter redogörs för undersökningens forskningsansats och datainsamlingsmetod. Vidare beskrivs urvalet av informanter, undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data. Slutligen redogörs för undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.*

#### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats:

1. Hur beskriver klasslärare sin egen roll och sina uppgifter i relation till trestegsstödet?
2. Hur erfar klasslärare att de har nått beredskap att implementera trestegsstödet?
3. Vilka utmaningar anser klasslärare att trestegsstödet ger?

#### 3.2 Fenomenologi som forskningsansats

När en forskare belyser ett problem behöver hen först bestämma vilken forskningsansats som är lämplig att använda. Ansatser kan vara av kvantitativ eller kvalitativ karaktär och om man något förenklar vill förklara skillnaden mellan dem, kan man säga att kvantitativa ansatser försöker förklara något med hjälp av mätbar data såsom siffror och statistik, medan kvalitativa ansatser försöker förklara fenomen utgående från ord. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18.) Denna studie är kvalitativ till sin karaktär, vilket innebär att vi är intresserade av hur människor upplever sin värld snarare än att få statistiskt jämförbara data. (Bell & Waters, 2016, s. 20.) Känslor, åsikter och upplevelser kan inte mätas med kvantitativa metoder utan för att få en djupare bild av människors åsikter är kvalitativ forskning den mest användbara. Den kvalitativa forskningens syfte är att fånga det innersta i vad informanter har förklarat av ett visst fenomen. Data är begränsat eftersom till exempel intervjuer tar längre tid och man har färre informanter än i en kvantitativ undersökning, det innebär även att

man inte kan dra generella slutsatser som gäller hela samhället eller en större grupp människor. (Davis & Buchanan, 2016, s. 16.)

Kvantitativa och kvalitativa undersökningar kompletterar varandra, där kvantitativa undersöker hur olika variabler relaterar till varandra, medan kvalitativa undersöker varför variablerna relaterar till varandra (Davis & Buchana, 2016, s. 2). Det finns undersökningar där man via kvantitativa data undersökt hur lärare upplever sitt arbete med trestegsstödet, bland annat i en undersökning av Paju m.fl. (2016, s. 808) framkommer att 35,5 % av informanterna upplever att de har otillräcklig kunskap om hur man planerar och implementerar undervisningen enligt den tredje stödnivån. Därför passar en kvalitativ undersökning i denna undersökning för att undersöka på djupet hur klasslärarna ser på sitt arbete med trestegsstödet.

Forskningsansatsen för denna undersökning är fenomenologi. Fenomenologisk forskning inriktar sig på människors upplevelser, åsikter, attityder och känslor. Det innebär att fenomenologi är användbar då man är intresserad av informanternas tankar, upplevelser och personliga erfarenheter om ett visst temaområde. (Denscombe, 2018, s. 187–188.) Fenomenologi är en filosofisk teori grundad av Edmund Husserl kring år 1900 (Bjurwill, 1995, s. 5; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 44; Szklarski, 2009, s. 107). Det centrala som man vill ta reda på inom fenomenologin är mänskliga erfarenheter och dess upplevelser om ett visst fenomen. Fenomen kan förklaras som någonting vi är medvetna om och som är bekant för oss, utgående från det perspektiv som fenomenet i fråga upplevs genom våra sinnen. Infallsvinkeln inom fenomenologin koncentrerar sig därför på att få en tydligare bild av människors direkta upplevelser om ett visst fenomen. Därför vill man inom fenomenologin ge en beskrivning av människornas förstahandsupplevelser av saker och ting istället för att hitta orsaksförklaringar. (Denscombe, 2018, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 44.) I undersökningen är vi intresserade av klasslärares syn på trestegsstödet. Det innebär att vi är intresserade av att undersöka essentiella drag i klasslärares upplevelser av trestegsstödet.

Inom fenomenologisk forskning är intervju en lämplig datainsamlingsmetod eftersom intervju möjliggör att man kan utforska fenomenet på djupet. Intervjuerna är inom fenomenologisk forskning vanligtvis ostrukturerad eller semistrukturerad till sin

karaktär. (Denscombe, 2018, s. 194; Szklarski, 2009 s. 111.) På så vis framkommer informantens upplevelser om ett fenomen och deras berättelse är i fokus. Det är viktigt att intervjuaren följer upp informanternas berättelser genom att försäkra sig om att det informanten berättar är verkligheten som hen uppfattar, så att inte intervjuaren gör förhandsantagelser eller egna tolkningar. (Denscombe, 2018, s. 194; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45.) Fenomenologi är lämplig i vår undersökning eftersom informanterna i undersökningen är del av fenomenet som undersöks. Vi är intresserade av klasslärares åsikter och upplevelser av sitt arbete med trestegsstödet. Fenomenologiska undersökningar innefattar sällan ett större antal fall av det fenomen som undersöks och därför är det skäl att komma ihåg att resultaten inte går att generaliseras i traditionell bemärkelse (Denscombe, 2018, s. 198.) Tyngdpunkten i undersökningen är att förstå fenomenet trestegsstödet och implementeringen av det ur ett klassläraperspektiv.

### 3.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Vid val av datainsamlingsmetod för undersökningen är det forskningsproblemet som styr vilken metod som är lämplig att använda (Fejes, & Thornberg, 2009, s. 20; Stukát, 2011, s. 41; Trost, 2010, s. 33). Utgående från undersökningens syfte, forskningsfrågor och forskningsansats valde vi att använda intervju som datainsamlingsmetod. Kvale och Brinkmann (2014, s. 18) förklarar intervju som ett samtal mellan två personer som utbyter synpunkter om ett gemensamt tema. Detta innebär att den kvalitativa forskningsintervjun bygger på en ömsesidig dialog där kunskap produceras mellan intervjupersonen och intervjuaren och där syftet är att förstå världen från informanternas synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17, 85; Trost, 2010, s. 55). Fastän den kvalitativa forskningsintervjun bygger på dialog mellan två personer är det viktigt att skilja intervjutillfällen från informella vardagskonversationer (Denscombe, 2018, s. 278; Trost, 2010, s. 54).

Denscombe (2018, s. 268) och Trost (2010, s. 53) anser att intervju är lämpligt att använda som datainsamlingsmetod då man som forskare är intresserad av informantens upplevelser och erfarenheter på ett djupare plan istället för att redovisa dem med enstaka ord. Intervju är lämpligt då man är intresserad av komplexa frågor som handlar om att få förståelse om hur olika fenomen fungerar och hur faktorer är

sammanlänkade. Eftersom syftet med undersökningen är att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet, är intervjuer en lämplig datainsamlingsmetod. Med hjälp av intervjuer får vi på ett djupare plan reda på informanternas upplevelser och erfarenheter om trestegsstödet.

Intervjuer kan vara av strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad karaktär. Strukturen syftar på hur mycket flexibilitet intervjun ger utrymme för. (Denscombe, 2018, s. 268.) Trost (2010, s. 40–42) och Stukát (2011, s. 43–44) beskriver en strukturerad intervju som en intervju där intervjuaren använder en intervjuguide med fasta svarsalternativ. En ostrukturerad intervju däremot har öppna frågor som inte följer någon speciell ordning. Den semistrukturerade intervjun innebär att det förekommer en blandning av både strukturerad och ostrukturerad karaktär. Denscombe (2018, s. 269) beskriver mer ingående att den semistrukturerade intervjun bygger på att intervjuaren har en färdig uppgjord intervjuguide med frågor som ska besvaras. Intervjuaren är emellertid flexibel gällande i vilken ordning frågorna besvaras och man kan även ställa följdfrågor utgående från informantens utlåtanden. Svaren i den semistrukturerade intervjun är öppna och bygger på att informanten utvecklar sina synpunkter om ett förutbestämt ämne. Eftersom forskningsansatsen i undersökningen är fenomenologi kan intervju anses vara en lämplig metod med avseende på undersökningens syfte (Szklański, 2009, s. 111). Strukturen på intervjuerna inom fenomenologin är ofta ostrukturerade eller semistrukturerade. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer eftersom det möjliggör att intervjuaren kan ställa följdfrågor och på så vis skapas ett samspel med informanterna (Szklański, 2009, s. 111). Vidare ville vi också ge utrymme för informanternas beskrivningar av deras upplevelser av att implementera trestegsstödet i praktiken, vilket möjliggjordes i och med den semistrukturerade intervjun.

En intervju kan genomföras på flera olika sätt. Forskaren kan personligen träffa intervjupersonen men intervjuerna kan också genomföras via samtal med hjälp av telefon eller internet. Man kan även genomföra intervjuer med videosamtal med exempelvis datorprogrammet Skype. (Bell, 2016, s. 198–199; Denscombe, 2018, s. 281, 286–287.) I undersökningen genomfördes två intervjuer med en personlig träff och de resterande sex intervjuerna via videosamtal på Facetime. Orsaken till att vi valt att göra intervjuerna med hjälp av videosamtal är att underlätta processen och spara

tid. Vissa informanter befann sig geografiskt på ett längre avstånd och därför var det betydligt enklare att utföra intervjuerna digitalt. De två informanterna som vi intervjuade med en personlig träff hade önskemål om att vi skulle träffas på deras skola.

### 3.4 Val av informanter

Eftersom undersökningens syfte är att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet är det givet att klasslärare fungerar som informanter i vår undersökning. I kvalitativa undersökningar är det av värde att utföra ett fåtal väl genomförda intervjuer eftersom ett för stort antal intervjuer gör att materialet blir ohanterligt (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 157; Stukát, 2011, s. 71; Trost, 2010, s. 143–144). Kvale och Brinkmann (2014, s. 156) poängterar att undersökningens syfte bestämmer antalet intervjuer, man ska genomföra så många intervjuer som krävs för att få den information man behöver. Åtta intervjuer är ett lämpligt antal för att få tillräckligt med material till undersökningen.

Kriterierna för att få delta i undersökningen var att klasslärarna var utexaminerade från Åbo Akademi i Vasa och endast hade läst de obligatoriska studiepoängen i specialpedagogik under sin studietid. Informanterna skulle även jobba som klasslärare i årskurs 1–6 i en svenskspråkig skola i Finland när intervjuerna genomfördes. Vid urvalet av informanter är det viktigt att reflektera över kriterierna för deltagandet i undersökningen. Trost (2010, s. 137–139) beskriver att urvalet i en kvalitativ undersökning ska vara heterogent men ändå befinna sig inom givna ramar. Det här innebär att det ska finnas variationer i urvalet men dessa variationer ska inte vara allt för extrema eller avvikande. Ett strategiskt urval innefattar att man väljer intervjupersoner som har sådana variabler som man önskar få tag på och är lämpligt att utföra då man vill få fram variationer i informanternas svar. Urvalet av informanterna i denna undersökning gjordes strategiskt eftersom vi utgick från olika kriterier och variabler. Undersökning innefattar både män och kvinnor som har jobbat olika länge som klasslärare för att få variationer i deras upplevelser. Namnen är fingerade för att skydda informanternas anonymitet.

Tabell 1. Informanter

Klasslärare	Examensår	Jobbat mest i årskurs
<b>Alex</b>	2007	Årskurs 4–6
<b>Helena</b>	2018	Årskurs 3
<b>Isabell</b>	2002	Årskurs 1–2
<b>Jonas</b>	2004	Årskurs 1–2
<b>Julia</b>	1996	Årskurs 1–2
<b>Melinda</b>	1994	Årskurs 1–2 & 5–6
<b>Nina</b>	2013	Årskurs 1–6
<b>Sofia</b>	2018	Årskurs 6

I tabell 1 framgår att klasslärarna i undersökningen hade mellan 1–25 års erfarenhet av läraryrket. Informanterna består av två män och sex kvinnor. I tabellen framkommer även vilken årskurs klasslärarna arbetat mest med. Klasslärarna i undersökningen har arbetat mest med årskurserna 1–2, därefter är det årskurserna 5–6 som är den näst vanligaste årskurserna. Klasslärarna i undersökningen har inte arbetat i lika stor utsträckning med årskurserna 3–4. Namnen är fingerade för att skydda informanternas anonymitet.

### 3.5 Undersökningens genomförande och analys av data

För att hitta informanter till undersökningen kontaktade vi olika rektorer i Svenskfinland där vi informerade om syftet med vår undersökning, gav förslag på intervjusätt, klargjorde kriterierna som vi hade för att få delta i undersökningen och berättade även ungefär hur länge intervjun skulle ta. Trost (2010, s. 83) uppmärksammar att det är lämpligt att den första kontakten till informanterna sker brevledes för att förbereda dem. Därefter kan man ta kontakt via telefon för att

bestämma mer utförligt om själva intervjutillfället. När vi använde oss av det här tillvägagångssättet hittade vi endast två informanter till undersökningen. Därför beslöt vi oss att göra strategiska urval genom att direkt kontakta klasslärare som eventuellt kunde vara intresserade av att delta i undersökningen. Flera klasslärare var intresserade att delta men de uppfyllde inte kriterierna som vi hade satt upp för deltagandet i undersökningen då de flesta hade läst specialpedagogik som kort biämne. Det här resulterade i att det blev en utdragen process på fyra veckor med att hitta informanter och att genomföra själva undersökningen. När vi hittade klasslärare som uppfyllde kriterierna och ville delta i undersökningen utgick vi från klasslärarnas tidtabell för att hitta en lämplig tid för intervjun. Datum och tid bestämdes via e-post eller sms. Enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 43) ska man som intervjuare utgå från informanternas önskemål om tid och plats för genomförandet av intervjun. Två klasslärare träffade vi personligen på deras skola medan de resterande sex klasslärare önskade genomföra intervjuerna digitalt. De digitala intervjuerna genomfördes med hjälp av videosamtalsprogrammet Facetime. Denscombe (2018, s. 286–287) uppmärksammar internetbaserade intervjuer som ett attraktivt alternativ. Då behöver man inte bekymra sig över resekostnaderna ifall man intervjuar personer runt om i landet. Internetbaserade intervjuer möjliggör att man kan erhålla visuell kontakt under intervjutillfället. Det här leder till ett konstaterande om att internetbaserade intervjuer har samma fördelar och nackdelar beträffande personlig interaktion i jämförelse med intervjuer som genomförs ansikte mot ansikte.

Innan vi genomförde intervjuerna gjorde vi en intervjuguide som bestod av tre bakgrundsfrågor om informanten och 23 intervjufrågor som var indelade i tre delar, en del för varje forskningsfråga. Intervjufrågorna var konstruerade utgående från undersökningens forskningsfrågor. En intervjuguide fungerar som manus för intervjun och innehåller olika teman och frågor som ska behandlas under intervjun (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 172; Dalen, 2015, s. 35). En intervjuguide är användbart i intervjuer av strukturerad och semistrukturerade karaktär. När intervjuguiden var uppgjord träffade vi vår handledare för att få klarhet om vi kunde börja genomföra undersökningen. Vi utförde en pilotstudie för att se hur intervjuguiden fungerade i praktiken. Brinkmann och Kvale (2014, s. 40) framhåller att syftet med pilotintervjuer är dels att testa intervjuguiden samtidigt som man också får testa sig själv som



intervjuare. I pilotintervjun ges det också möjlighet att testa den tekniska utrustningen som man ska använda sig av för att säkerhetsställa att kvalitén är tillräckligt hög.

Varje enskilt intervjutillfälle inleddes med att syftet för undersökningen klargjordes. Vi berättade att intervjun är konfidentiell och allt materialet kommer enbart att användas för undersökningen. Informanterna fick även ge sitt godkännande till om intervjun får spelas in och de erbjöds även att få ta del av det transkriberade materialet efter att intervjun var genomförd och materialet transkriberat. Yin (2013, s. 173) klargör att man alltid måste fråga av informanten ifall man får spela in intervjun. Därefter ska man också reflektera över var man placerar bandspelaren i rummet så att man inte blir distraherad av den.

Vi använde oss även av olika knep för att följa upp och få så uttömmande svar som möjligt. Denscombe (2016, s. 276) beskriver – att sufflera, att följa upp och att kontrollera. Att sufflera innebär att forskaren ger exempel som stöder frågan så att den blir mera begriplig. Att sufflera innebär även att forskaren upprepar frågan, väntar tålmodigt för att ge informanten en chans att slutföra den påbörjade tankegången eller att forskaren inbjuder till fortsättning genom att upprepa det informanten senast sagt. Vi bad även informanterna om exempel eller ställde en fortsättningsfråga och därmed använde vi tekniken “att följa upp”. Vi kontrollerade informanternas svar genom att sammanfatta deras tankegångar, utan att lägga ord i munnen på informanterna. Ett sätt att kontrollera är att säga till exempel “har jag förstått dig rätt när du säger att....” (Denscombe, 2016, s. 276).

Trost (2010, s. 74–75) resonerar att det finns både för- och nackdelar med att spela in intervjuer. Inspelade intervjuer gör att man som intervjuare inte behöver sitta och anteckna vad informanten berättar. Intervjuaren kan då istället koncentrera sig på vad informanten har att säga samt aktivt lägga märke till den non-verbala kommunikationen i form av kroppsspråk, mimiker och gester som inte blir synliga i ljudupptagningen. Nackdelen med ljudinspelningar är att det är tidskrävande att lyssna igenom inspelningarna samt att det är besvärligt att spola fram och tillbaka i materialet ifall man letar rätt på en detalj. Intervjuerna tog 30–45 minuter vardera, alla åtta intervjuer transkriberades och utskriften blev totalt ungefär 60 sidor utskriven text. Dahlgren och Johansson (2009, s. 126) skriver att det är nödvändigt att spela in

intervjuerna för att sedan kunna transkribera hela intervjun för att analysarbetet ska kunna göras på ett tillförlitligt och grundligt sätt. Därför valde vi att transkribera ljudinspelningarna i sin helhet för att inte gå miste om betydande detaljer i informanternas uttalanden. Trots att transkriberingen var tidskrävande gjorde det att vi lärde känna undersökningens data. Det var till stor fördel att vi var två som genomförde undersökningen. Vi delade upp transkriberingarna samt lyssnade igenom de inspelade intervjuerna för att säkerställa att båda uppfattat fenomenen såsom klasslärarna beskrev dem.

Vi har använt oss av en analysmodell utarbetad av Dahlgren och Fallsberg för att analysera resultatet (Fejes & Thornberg, 2012, s. 127). Modellen består av sju steg men trots att man följer stegen sker det hela tiden ett samspel mellan dem under analysprocessen. Analysens *första steg*, bekanta sig med materialet, inleddes. Vi läste båda igenom den transkriberade texten några gånger för att lära känna texterna ännu bättre. Under tiden rättade vi även stavfel och gjorde texten mer läsvänlig. Vi ändrade även dialektala ord till mer generella ord för att höja informanternas anonymitet men även för att göra texten läsvänligare. Vi vill dock understryka att vi inte ändrade i någon av informanternas svar, helt i enlighet med Brinkmanns och Kvaales (2009, s. 197) rekommendation om att det sagda bör återges i text utgående från vilket syfte utskriften har. Eftersom vi undersöker klasslärares syn på trestegsstödet och inte är ute efter en språklig analys kunde vi göra dessa ändringar.

*Steg två*, kondensation, innebär att man försöker skilja ut de mest signifikanta utsagorna i texterna. Detta gjorde vi genom att vi valde en färg för var och en av forskningsfrågorna. Sedan började vi med forskningsfråga ett och markerade alla utsagor som svarade på den frågan med en färg. Samma sak gjorde vi med de två andra forskningsfrågorna. Därefter kollade vi igenom dessa tre gånger för att se att vi inte missat något eller markerat något med fel färg. Vi kontrollerade båda två arbetet vilket leder till att vi med större säkerhet inte har missat något. Eftersom intervjun var av semistrukturerad karaktär blev det naturligt att forskningsfrågorna inte besvarades i tur och ordning och informanterna hade också implikationer att tillägga utöver forskningsfrågorna. Det här möjliggjorde också att vi kunde reducera materialet och det blev mindre text att hantera i analyskedet, då vi kunde utesluta sådan text som inte svarade på forskningsfrågorna. Vi kopierade in alla utsagor i ett eget dokument, ett

dokument per forskningsfråga och markerade informantens första bokstav för att hålla koll på vem som sagt vad. *Steg tre*, jämförelse, i detta skede försöker forskaren hitta skillnader och likheter i informanternas utsagor. Därefter skrevs ett sammanfattande begrepp efter varje utsaga vartefter vi samlade alla begrepp för att få en bra överblick av likheterna och skillnaderna. *Steg fyra*, gruppering, innebär att man börjar gruppera de skillnader och likheter som man hittat under steg tre. Olika grupper med utsagor som fått samma sammanfattande begrepp sattes tillsammans i egna grupper. *Steg fem*, artikulera kategorierna, innebär att forskaren försöker hitta essensen i grupperna hen funnit. Därefter är uppgiften att namnge kategorierna som är *steg sex*. Genom att namnge kategorierna syns även de mest signifikanta resultaten av undersökningen. Namnet på en kategori bör var relativt kort och forskaren ska försöka att fånga känslan med namnet. Det *sjunde och sista steget*, innebär att man kollar igenom om någon av utsagorna man placerat inom en kategori även platsar i en annan kategori. En kategori ska vara exklusiv, vilket innebär att en utsaga ska höra till endast en kategori. I början av analysprocessen finns det oftast fler kategorier än vad som är nödvändigt och därför är det viktigt att gå igenom steg fyra och fem flera gånger så att kategorierna blir så fullständiga som möjligt. Antalet kategorier som identifierades första gången reducerades under bearbetning och var färre i slutprodukten. (Fejes & Thornberg, 2012, s. 127–131.)

### 3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

#### **Tillförlitlighet och trovärdighet**

Ett vetenskapligt arbete kännetecknas av god kvalitet på många olika områden. Vetenskapliga forskningsarbeten ska vara både tillförlitliga och trovärdiga för att anses ha någon betydelse. Med trovärdighet anses att man mäter det som man har som avsikt att mäta, medan tillförlitlighet beskriver mätnoggrannheten hos det använda tillvägagångssättet. En undersökning har hög tillförlitlighet om man kan använda samma tillvägagångssätt vid en annan tidpunkt och komma fram till samma slutsatser. En förutsättning för det här är att omständigheterna är desamma som vid det tidigare undersökningstillfället. Inom kvalitativ forskning bör man vara medveten om att

människors omständigheter aldrig är desamma, utan de förändras från en tidpunkt till en annan. Människors föreställningar om olika fenomen förändras successivt i takt med att de får nya erfarenheter och möter nya situationer. Därför ska man tolka tillförlitligheten i en kvalitativ undersökning utgående från den specifika undersökningssituationen. (Stukát, 2011, s. 133–135.)

Inom kvalitativ forskning ska kraven på tillförlitlighet och trovärdighet gälla hela forskningsprocessen och inte enbart vid datainsamlingen (Patel & Davidson, 2011, s. 106). Därför har vi i undersökningen strävat efter att systematiskt redogöra för de val vi har gjort i forskningsprocessen, vilka kan påverka undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet. Denscombe, (2016, s. 411–412) beskriver: för att en kvalitativ forskning ska anses vara tillförlitlig behöver forskaren tydligt redogöra hela forskningsprocessen där det framkommer vilka tillvägagångssätt och beslut forskaren har använt sig av. På det sättet kan andra forskare bedöma om de tillvägagångssätt och beslut som forskaren tagit överensstämmer med anständiga tillvägagångssätt. Detta möjliggör i sin tur att andra forskare kan dra slutsatser och ta ställning till ifall de skulle kunna komma fram till liknande resultat. För att öka undersökningens tillförlitlighet inom kvalitativ forskning behöver forskaren göra en tydlig redogörelse om metod, analysprocess och de beslut som forskare tagit, för att göra det möjligt att granska forskningsprocessen. Tillförlitligheten i undersökningen har även stärkts genom att vi har varit två forskare som tillsammans har genomfört undersökningen. På så vis har vi kunnat diskutera och överväga tillvägagångssätten både vid insamling och analys av materialet och således stärkt undersökningens tillförlitlighet.

En undersökning som har god trovärdighet innebär att man har lyckats mäta det man har för avsikt att mäta (Patel & Davidson, 2011, s. 105). I undersökningen har trovärdigheten tagits i beaktande genom att vi läste vetenskaplig litteratur om intervju som datainsamlingsmetod innan vi genomförde själva undersökningen. Det bidrog till att vi fick en teoretisk referensram om tillvägagångssättet vid insamlingen av data och var medvetna om vad man ska ta i beaktande i själva intervjusituationen för att göra resultatet tillförlitligt och trovärdigt. Själva undersökningen har även genomförts med stor noggrannhet i de olika skeden gällande planering, genomförande och analys av resultat för att på detta sätt öka trovärdigheten. För att konstatera om en studie har hög validitet behöver bland annat valet av metod stämma överens med undersökningens

syfte och forskningsfrågor (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 297). Inom fenomenologi, forskningsansatsen som ligger som grund för undersökningen, rekommenderas semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod (Szklański, 2009, s. 111). Genom att vi har genomfört semistrukturerade intervjuer och kan motivera valet av datainsamlingen utgående från undersökningens syfte, forskningsfrågor och forskningsansats höjs undersökningens trovärdighet. Trovärdigheten och tillförlitligheten stärks i resultatredovisningen eftersom vi bifogat autentiska citat utgående från de transkriberade intervjuerna. I undersökningens diskussionsanalys har tolkningen förankrats i intervjutexten, alltså i empiriska data. (Larsson, 1994, s. 182–183.)

### **Etiska aspekter**

Som forskare är det även viktigt att ta ställning till etiska frågeställningar i samband med individskyddet. Stukát (2012, s. 139–140) delar in individskyddskravet i fyra olika delar: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informationskravet* handlar om att personerna som deltar i undersökningen får information om syftet för undersökningen och meddelas om vad resultatet kommer att användas till. Informationskravet innefattar även att man klargör att deltagandet är frivilligt. I undersökningen tillgodosågs informationskravet genom e-postmeddelandet som vi skickade till rektorerna och klasslärarna. I samma e-postmeddelande informerades klasslärarna om undersökningens syfte, tillvägagångssätt, vad resultatet i undersökningen ska användas till samt att deltagandet i undersökningen var frivilligt. *Samtyckeskravet* innebär att personerna som deltar i undersökningen har själv rätt att bestämma över sitt eget medverkande och det i sin tur möjliggör att de kan avbryta undersökningen när som helst. Samtyckeskravet uppfylldes genom att klasslärarna svarade på e-postmeddelandet att de var villiga att delta i undersökningen. Därefter inleddes också intervjutillfället med att förklara att de har rätt att avbryta intervjusituationen. *Konfidentialitetskravet* innebär att informanternas konfidentialitet upprätthålls under forskningsprocessen. I undersökningen har informanternas namn fingerats och det avslöjas inte heller var skolorna är belägna där klasslärarna arbetar. *Nyttjandekravet* handlar om att datamaterialet enbart används för forskningsändamålet. Undersökningen uppfyller även nyttjandekravet eftersom datamaterialet som insamlades används enbart till denna avhandling. Det betyder att när avhandlingen är färdigställd kommer det

inspelade materialet och transkriberingarna att förstöras. Det här innebär att avhandlingens etiska aspekter har tagits i beaktande under hela forskningsprocessen.

## 4 Resultatredovisning

*I detta kapitel redovisas resultaten av undersökningen utgående från forskningsfrågornas ordningsföljd. För att skapa en röd tråd och en tydlighet har svaren på forskningsfrågorna kategoriserats. Inledningsvis redovisas för hur klasslärare upplever sin egen roll och sina uppgifter i relation till trestegsstödet. Därefter redovisas för hur klasslärare erfar att de erhållit beredskap att implementera trestegsstödet. Avslutningsvis redovisas utmaningar som klasslärare upplever att trestegsstödet för med sig. Resultatredovisningen för varje forskningsfråga avslutas med en sammanfattning av resultaten.*

### 4.1 Klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet

Den första forskningsfrågan handlar om klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet. Informanternas svar kategoriseras i fyra olika kategorier. Kategorierna som identifierades i relation till första forskningsfrågan är: stödjande och identifierande, utarbetande av planer, samarbete och undervisning. Klasslärarna hade till en början svårt att urskilja några särskilda arbetsuppgifter direkt relaterade till trestegsstödet. Deras arbete med eleverna faller väldigt naturligt och det leder till att det blir svårt att i datamaterialet urskilja några särskilda arbetsuppgifter direkt kopplat till trestegsstödet.

*Jag på en ganska liten skola så man har en ganska nära relation till alla elever som jobbar i ganska små grupper. Så jag skulle säga att man inte tänker på samma sätt lika mycket på trestegsstödet eftersom man har mera tid för att lära känna eleverna. Man har tid för alla, liksom alla dom som inte har nå stöd, man har också tid att ge dom det individuella som dom behöver. (Helena)*

### Kategori A) Stödjande och identifierande

Kategori A sammanfattar klasslärares upplevelser av vad som är deras roll i klassrummet i relation till trestegsstödet. Alla åtta informanter upplever att det är deras roll att identifiera elever i behov av stöd samt stödja eleverna i inlärningssituationerna. Klasslärarna beskriver att deras arbete omfattar att ständigt följa med eleverna och identifiera deras behov av stöd. Det är ett pågående arbete där lärarna kontinuerligt samlar elevernas uppgifter och identifierar vad de kan och vad de ännu behöver träna mer på.

*Det är nog ett synligt arbete om man säger så man måste nog hela tiden kolla och så märker jag att okej den här eleven fixar inte att jobba på det här sättet. Så då måste ja ju skriv en plan. (Isabell)*

*Rätt så regelbundet funderar man nog på vissa elever, vad är deras behov, vad borde man göra, vad borde ändras på uppdateras och så. Och vad kan man göra inom det här trestegsstödet. (Alex)*

*Jag tenderar att överlag tänka att allt hör till mina arbetsuppgifter, men egentligen nog när det gäller mina elever så nu är det min uppgift allt som gäller mina elever [...] Men inte finns det något som jag tycker inte är mitt ansvar då det gäller mina elever. Annat är det naturligtvis vid sjukvård eller psykvård och sådant men liksom att hitta de där stödformerna tycker jag nog alltid är på mitt ansvar. (Julia)*

Klasslärarna kopplar sitt kontinuerliga arbete med att följa vad eleverna kan till det allmänna stödet inom trestegsstödet. De berättar även att ansvaret ligger hos klassläraren i det här skedet eftersom de ska identifiera och erbjuda stöd till eleverna. Det allmänna stödet kan också innefatta tillfällig stödundervisning.

*På den allmänna stödnivån då är det ju jag som har allt ansvar. (Jonas)*

*Jag måste ju reagera om det inte räcker till det här allmänna stödet jag måste ju ändå ha som koll på att de klarar av det här som hör till den grundläggande utbildningen och om det är så att vi har sådana som inte uppfyller så måste jag ju reagera på det*



*[...] Om man tänker på hur jag gör så förstås pejar jag den där eleven lite extra om jag märker att nu fallerar det lite, att det kan behöva lite mera intensifierat. (Melinda)*

*Allmänt stöd så det kan ju innefatta fast stödundervisning eller sen bara att försöka se till att vilka elever behöver hjälp, mer hjälp, alla hör ju till allmänt stöd. (Nina)*

*Klassläraren har först den där första oron om eleven och då tar klassläraren det första steget till att, hej att vi kanske borde göra något, och konsulterar specialläraren. Hur borde man gå tillväga och sen kan man ju på något vis jobba tillsammans. (Nina)*

Vidare beskriver två klasslärare att utöver att bara observera och erbjuda stöd inom det allmänna stödet så dokumenteras även stödåtgärderna. Den ena läraren dokumenterar frivilligt för att ha det nedskrivet ifall det blir aktuellt att eleven skulle behöva en assistent. Den andra läraren har direktiv från skolan om att alla stöden måste dokumenteras.

*När jag dokumenterar så gör jag det sådär i stora drag för att till exempel få tilläggsresurs i form av en assistent och så vidare, men om vi inte har anteckningar i till exempel Wilma så kan vi inte heller hävda att vi behöver en assistent. Så på det sättet behöver vi dokumentera på allmänt stöd men det är inte ett tvång. (Julia)*

*Alla de här stöden måste dokumenteras [...] och Wilma hjälper oss då med den här dokumenteringen så vi får allting inskrivet om hur det ska vara. (Melinda)*

Dokumentationen är viktig för att uppfölja elevernas stöd under deras skolgång men den kan även som Julia berättar fungera som en grund för att skolan ska få resurser till ordnande av stöd, exempelvis en assistent.

### **Kategori B) Utarbetande av planer**

Kategori B innefattar klasslärarens upplevelser av sina uppgifter i utarbetandet av planer. Alla åtta informanter beskriver att arbete med planer hör till deras arbetsuppgifter. Klasslärarna beskriver att deras arbete i relation till trestegsstödet

innefattar arbetet med planer och det blir aktuellt då elevernas stöd behöver vidareutvecklas från allmänt stöd till intensifierat stöd.

*Min roll är att se ifall det är någon som behöver mer stöd än det här allmänna stödet. Anser jag att det är någon elev som inte klarar sig med det stöd som de nu får så då måste jag fundera vidare ifall vi måste göra så att de får ett intensifierat stöd och på det sättet gå vidare i trestegsmodellen. (Sofia)*

*Regelbundet så kollar man över de där pappren, den biten är väldigt tydlig i alla fall. (Alex)*

Det varierar mellan skolorna vem som skriver plan för lärande inom det intensifierade stödet, men majoriteten av klasslärarna skriver den själv och erbjuds stöd från specialläraren ifall de behöver det.

*Plan för lärande alltså intensifierat stöd, är det liksom klassläraren som skriver den. Och sedan om man då har eleven i ett ämne, till exempel när jag har en grupp i engelska, då hjälper jag ju till då (vid uppgörande av plan) med det området inom engelska. (Helena)*

*Alltså i princip så är det klassläraren, klassföreståndaren eller den undervisande läraren i ämnet med hjälp av specialläraren. (Sofia)*

*Plan för lärande gör i första hand jag som klasslärare och sen så har vi nu gjort också lite så att specialläraren läser igenom det och sätter till något om det är någonting som fattas. Sen så läser jag ännu igenom det så båda godkänner det och står för det vi har skrivit. (Nina)*

En av informanterna berättar att han arbetar tillsammans med en annan lärare som kompanjonlärare och delar därmed ansvaret för en hel årskurs. Tillsammans med den andra läraren skriver han planer för lärande.

*När det gäller plan för lärande som är för det intensifierade så är det klasslärarna som gör då har vi gjort det liksom tillsammans, vi som delar en klass. (Alex)*

Endast en klasslärare har en speciallärare som skriver ett utkast på plan för lärande och klassläraren kan därefter redigera och tillägga saker innan planen färdigställs. Klassläraren beskriver det här som ett väldigt lyxigt samarbete.

*Vi har faktiskt haft lyxen att speciallärarna har skrivit ett utkast och sen har jag kunnat gå in i Wilma och lägga till och göra ändringar om jag har tyckt. Så det är nog i samarbete där också. Nog har vi också suttit handgripligen vid datorn och skrivit tillsammans. (Julia)*

När planen för lärande är skriven framhåller klasslärarna att det är deras uppgift att se till att de saker som står i planen förverkligas i skolvardagen.

*Se till att de, för det första är det ju att göra planen för den här eleven tillsammans med de som behöver vara med och göra dem, beror på problematiken, om det då är specialläraren kanske specialläraren och hälsovården eller vem det nu är. Det är min uppgift att se till att det uppfylls det som vi har kommit överens om i klass. (Melinda)*

*Sen om vi går till intensifierat stöd och plan för lärande så finns det på något sätt, jag har nog ändå i bakhuvudet alla dagar, att okej den här har plan för lärande i finmotorik eller den här har plan för lärande för uppförande. Att man, nu finns det där på något sätt i bakhuvudet mera än man tänker på. Nog är det ganska aktivt närvarande dagligen skulle jag påstå. (Julia)*

Vid skapandet av individuella planer framhåller klasslärarna att deras uppgifter och roll minskar och att det vanligtvis är specialläraren som tar hand om den biten.

*Jag gör ju plan för lärande men IP gör jag tillsammans med specialläraren. [...] Så nu har vi skrivit IP i år, faktiskt under utredning. Det tar ju jättelänge, vi skrev i höstas och nu är den ju in till bildningschefen som ska kontroller och så kommer den tillbaka och sen så skriver vi IP. Vi har bara gjort en pedagogisk bedömning ännu. (Isabell)*

*Uppdatera IP, skriva IP, igen samarbete med speciallärarna och andra. (Nina)*

*Klassläraren gör upp alla planer förutom individuella planen som vi gör upp tillsammans med specialläraren, då är det egentligen specialläraren som gör mesta av jobbet. Men jaa... (Jonas)*

Trots att de individuella planerna görs av specialläraren och de ofta också undervisar eleven i olika ämnen, beskriver klasslärarna att de ändå inte kan släppa huvudansvaret för eleven. Därför kan man utgående från informanternas svar konstatera att fastän skapandet av individuella planer görs av specialläraren är det ändå klasslärarens roll att ha helhetsansvaret över klassen.

*Hur man än vrider och vänder på en sådan här situation så är det alltid klassläraren som har huvudansvaret oavsett på vilken nivå dom är. Det är alltid klassläraren som har mesta tiden med dem för har du en elev med till exempel 11 årig läroplikt så är dom ändå 90–95% av tiden med klassläraren. (Jonas)*

*Jag har helhetsansvaret för klassen och speciallärarens uppgift är att stöda mig då jag har elever som behöver lite extra. Men jag har hela ansvaret i alla fall. (Melinda)*

*Nå alltså till mig tycker jag nog att det hör, i och med att jag har den stora bilden av eleverna då jag är klasslärare. Till mig hör det nog att det är jag som funderar ut vad behöver den eleven specifikt i det här ämnet, att behöver man bara något tyngdpunktsområde i det ämne så är det jag som ska fundera fram det och så tycker jag att det är speciallärarens roll är att stödja, hjälpa ifall det är något jag inte förstår. Och förstås vara till hjälp för eleven, att finnas till förfogande så att säga. (Sofia)*

I intervjuerna framkommer även att klasslärarna anser sig ha huvudansvaret för att eleverna erbjuds stöd. Klasslärare spenderar mycket tid med eleverna och det gör att de har en helhetsbild av eleverna i behov av stöd. Speciallärarens roll blir då att stödja klassläraren ifall det är någonting som klassläraren inte förstår eller behöver hjälp med.

### **Kategori C) Samarbete**

Kategori C innefattar det samarbete som klasslärare gör med olika personer både inom skolan och utanför skolan i relation till trestegsstödet. Alla åtta informanter beskriver samarbetet som en del av sin roll och sina arbetsuppgifter med trestegsstödet. Som det redan framkom inom kategori A förekommer det samarbete vid utarbetande av planerna och då speciellt vid skapandet av individuella planer. Inom den här kategorin beskrivs samarbetet i sin helhet som klasslärare genomför i relation till trestegsstödet.

Samarbete med specialläraren ingår i klasslärarens dagliga uppgifter med trestegsstödet. Genom samarbetet med specialläraren kan klassläraren få tips om hur hen ska hantera olika situationer i klassen. Specialläraren kan också sätta mera tid på vissa elever utgående från klasslärarens initiativ.

*Inom det intensifierade stödet delar vi ansvaret med specialläraren. Inte alltid, men utgående från speciallärarens resurser, och vi har inte så jättemycket resurser så oftast ser vardagen kanske mera ut att man frågar tips, frågar hjälp, har en kommunikation utanför arbetstid med specialläraren. (Jonas)*

*Att jag har ansvaret och så brukar jag no skriv en lista åt specialläraren att den här eleven hade ju r-ljudet, den här eleven har det här och den här eleven har det här och så brukar hon plock ut dem ibland och för det är ju specialläraren jobbar ju främst med dom som har speciella stöd. (Isabell)*

*Jag samarbetar jättemycket med speciallärarna. Konsulterar speciallärarna om hur man borde göra. Ser till att eleverna går till rätt lärare och plats om de ska jobba med specialläraren till exempel. (Nina)*

Informanterna lyfter även fram att deras uppgift blir att samarbeta med olika berörda parter vid skapandet av planer. Samarbetet som klasslärarna utför är bland annat att konsultera med andra sakkunniga, hålla möten och samarbeta med elevvårdsteamet på skolan. En klasslärare framhåller att samarbetet ser olika ut beroende på vilken stödform eleven erhåller och vilken problematik det är frågan om.

*Uppdatera planer och skriva dom. Prata med både dom lärare som det berör och föräldrar, konsultera kurator, hälsovårdare eventuellt psykolog, andra som är inkopplade, rektorn. (Nina)*

*Vi är ju skyldiga att fylla i de här blanketterna, hålla möten med vårdnadshavarna och allting ska antecknas. Även det allmänna stödet. Alla de här stöden måste dokumenteras och det måste då vara de här vissa typen av möten som beroende på vilket trappsteg de är så. Så i samarbete med elevhälsan beroende på vilken typ av stöd det är frågan om. (Melinda)*

*Ja, i riktigt svåra fall så kan det ju också gå upp till rektors bord, så det är ju det följande. Men annars så är det nog allt det här vad gäller åtminstone allmänt stöd framförallt, kanske någon gång också att de har varit inkopplade på det intensifierade stödet om det har varit något speciellt med det fallet så att säga, men sen på särskilt stöd så ska det ju åtminstone vara medvetna om det för det är ju också en resursfråga. Så att ledningen kan man säga är den tredje parten. (Julia)*

Fyra informanter beskriver att uppgifterna i relation till trestegsstödet innefattar också att samarbeta med vårdnadshavarna. En informant beskriver att det hör till klasslärares skyldighet att informera vårdnadshavarna om vilken nivå deras barn ligger på. Även vid skapandet av planerna sker det samarbete med vårdnadshavarna och en klasslärare håller möte på skolan då det handlar om individuella planer.

*Jag tycker det är vår skyldighet att se till och att informera familjen om hur barnet ligger till också, det är ju helt omöjligt för en förälder som inte är i branschen själv att veta på vilken nivå ens eget barn ligger på i relation till andra barn i samma ålder. Så det är vår uppgift som pedagoger att informera föräldrarna. (Julia)*

*Ja, det är ju att vi ringer och säger och alltid när det är IP så vi brukar alltid ha dem att kom ut. Planerna också likadant, men ofta så pratar vi per telefon. (Isabell)*

Samarbetet med vårdnadshavarna ser olika ut beroende på vilken stödnivå det är frågan om. Isabell berättar att vid plan för lärande kan det räcka med att kontakta vårdnadshavarna via telefonen men då det handlar om individuella planer ber hon dem alltid komma till skolan för ett möte.

## Kategori D) Undervisning

Kategori D innefattar de konkreta åtgärder och uppgifter som alla åtta klasslärare gör i relation till undervisningen. Dessa uppgifter relaterade till undervisning görs för att möjliggöra inläring beroende på vilken stödform eleven befinner sig på. Två informanter beskriver att de i sitt dagliga arbete tänker på hur de ska göra inläringen möjlig för alla elever samt att de tar olika inlärningsstilar i beaktande.

*Jag brukar alltid tänka liksom på de här olika sätten som man lär sig. Auditiva, visuella, kinestetiska och alla de här. Jag tror att det är ett sätt iallafall för alla lär sig så olika. (Sofia)*

*I det allmänna stödet så kommer ju in alla saker som vi jobbar med dagligen för att göra inläringen möjlig för alla elever så det är väl mitt stora ansvar såhär dagligt. (Alex)*

Samtliga informanter nämner differentiering som sin uppgift i relation till trestegsstödet. En klasslärare berättar mer specifikt att differentiering är någonting som hon gör varje dag i klassrummet.

*Jag har (elever med) ADHD jag har läs- och skrivsvårigheter så jag är tvungen till att differentiera undervisningen också med hemläxor uppgifter. Men alla är nog att de kanske kan ta emot undervisningen men sedan på vilket sätt de sedan jobbar med materialet så det är där den här differentieringen kommer in. (Melinda)*

*Alltså allmänt stöd, bara flytta på elever eller ja differentiera och det gör man ju varenda, varenda dag. (Julia)*

*Nå där handlar det mest om differentiering. Att det handlar om att ha lite mindre uppgifter för dom och ge lite mindre läxor just så att de ska hinna göra det som dom får och faktiskt tänka efter, att förstå det dom gör. Så det handlar mycket om differentiering. (Sofia)*

Flera av informanterna nämner att de tänker på var eleven i behov av stöd placeras i klassen. En viss typ av placering i klassrummet gynnar elevens möjlighet till lärande.

*Jag tycker att med en specialelev, det finns så mycket stora saker, eller det finns massa små saker som man kan göra för att hjälpa en elev och att vi skriver ner det i planen, Ja. Men hela tiden så jobbar man med placering i klassrummet, med stödet i den här gruppen[...], (Jonas)*

*Förstås där om det är på allmänt stöd som alla elever är på så, olika nivå på det, och då får en del individualiserade uppgifter och vissa behöver mer lugn och ro och då kanske jag har placerat vissa på olika ställen i klassen och jobbat lite enskilt eller tillsammans om någon drar mer nytta av det. (Nina)*

*Där kan det ju kanske oftast handla om att man fixar de här praktiska omständigheterna kring en elev, sittordning som man sitter och skärmar av. (Alex)*

Klasslärarna beskriver vidare olika konkreta åtgärder som de gör i klassrummet. Dessa åtgärder handlar bland annat om att eleverna i behov av stöd använder anpassat material. Det anpassade materialet innebär att klassläraren väljer ut det väsentliga i materialet men det kan också betyda att de har individuella läromedel. I viss mån tillverkar klasslärarna också eget material för eleven och erbjuder övriga hjälpmedel.

*En elev har helt skilt material i modersmål så det har jag redan funderat ut så vi jobbar efter det. En elev så har både i modersmål och matematik men inte något skilt material utan han gör mindre. Han gör bara dom där viktigaste uppgifterna. Som jag tycker att det här måste han lära sig, det här är grunden, inga tilläggsuppgifter. Och samma sak i modersmål så tar jag vissa uppgifter för han hinner inte, men han jobbar på med samma material men i sin takt. (Isabell)*

*Nå i viss mån skapa material, eget material för elever. Jag individualiserar uppgifter och beroende på vad man har kommit överens om för olika arrangemang med eleverna och föräldrarna så ser jag till att jag gör det vi har kommit överens om. Det kan ju vara vad som helst, att hjälpa till extra med att skriva upp läxor eller se till att rätt böcker tas hem. (Nina)*

Andra roller som klassläraren har för att stöda eleverna i behov av stöd i undervisningen är att erbjuda dem instuderingsfrågor inför prov. Eleverna kan också ges möjligheten att göra muntliga prov och får förlängd tid att skriva provet.



*Inför prov också att vad är upplägget inför prov är det någon som är i behov av instuderingsfrågor och sådär, förlängd tid vid provsituation så det kan ju vara, erbjuder någon typ av hjälp i provsammanhang, jaa det är väl det ungefär det. (Alex)*

*Till exempel att man i språk kanske inte tar fel för stavfel eller att man just prickar i vilka ord som kommer till ett förhör eller till ett prov, instuderingsfrågor. Sen också nå det är ju förstås inget jag gör men att man också kan skriva prov med speciallärare eller göra muntliga prov, ja. (Helena)*

Informanterna förklarar också att de ibland erbjuder stöd efter skolan och vanligtvis blir det här stödet periodvis inför ett prov.

*Förstås allmänt stöd kan man ju också ha efter skolan om man inte hinner ge det under lektionstid. (Melinda)*

*Så erbjuder jag också stöd efter skoldagen. Vissa veckor har det kunnat vara 2–3 gånger. Men inte brukar jag ha något mera än en gång i veckan, det beror bara på, just då det var 2–3 gånger var det inför ett matteprov för det var flera som hade ganska svårt så då samlades vi flera gånger. (Sofia)*

*Att till exempel ordna stöd efter skolan. Till exempel inför ett prov att man, att den som ville i klassen fick då komma på en extra stödtimme inför ett matteprov och sådant. (Helena)*

En informant lyfter även fram vikten av att hålla samma rutiner i undervisningen eftersom det skapar trygghet för alla elever.

*Jag måste vara väldigt tydlig med att vi håller samma rutiner och samma koncept för annars är det fullkomligt kaos. Rutiner ger trygghet ja, men naturligtvis tränar vi också ibland på att bryta dem också. (Melinda)*

Utgående från informanternas uttalanden framkommer olika tillvägagångssätt som klasslärare kan använda i undervisningen för att stödja eleverna. Melinda betonar att om hon inte håller samma rutiner i undervisningen blir det fullkomligt kaos. Rutiner bidrar till trygghet för eleverna om än det också är bra att träna på att bryta rutinerna.

## **Sammanfattning**

Klasslärares upplevelser av sin egen roll och sina egna uppgifter i relation till trestegsstödet delades in i fyra kategorier: stödjande och identifierande, utarbetande av planer, samarbete och undervisning. Klasslärarna i undersökningen upplever att det faller sig naturligt för dem att arbeta med trestegsstödet och det kan vara svårt för dem att identifiera vilka uppgifter de har inom de olika stödnivåerna. De identifierar ändå att det handlar om ett fortgående arbete som följer elevens utveckling under hela tiden som eleven är i deras klass och där ansvaret för både allmänt- och intensifierat stöd till största delen är klasslärares. Ansvaret innefattar uppgörande av planer, dokumentation och undervisning och vissa klasslärare får stöd och hjälp till att skriva planer av specialläraren. Vid den tredje stödnivån, särskilt stöd, minskar klasslärares ansvar och speciallärarens ansvar tar vid. Samarbete med specialläraren är en stor del av klasslärares dagliga uppgifter. Specialläraren står för stöd och konsultation och kan fungera som ett bollplank för klasslärare. Ibland innefattar även klasslärares arbete med trestegsstödet samarbete med andra berörda parter som sakkunniga inom vissa områden, kurator, hälsovårdare, psykolog och vårdnadshavare. Klasslärarna anser vidare att deras uppgift är att se till att eleverna klarar sin skolgång och de använder differentiering som ett medel för att se till den individuella elevens behov. Detta kan handla om anpassat material, medvetet val av sittordning, och instuderingsfrågor till prov.

## **4.2 Klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet**

Den andra forskningsfrågan handlar om hur klasslärare upplever sin egen beredskap att implementera trestegsstödet och vilka faktorer som stödjer och hjälper dem att arbeta med trestegsstödet i praktiken. Alla informanter upplever att de har beredskap att implementera trestegsstödet. Vissa kände en viss osäkerhet i början men med tiden kände de sig säkrare och mer beredda inför uppdraget. Klasslärarna nämner speciellt olika faktorer som stödjer arbetet med trestegsstödet. Dessa faktorer fördelades in i fyra kategorier: speciallärarens stöd och kollegialt samarbete, mångprofessionellt samarbete, arbetserfarenhet samt eget intresse och fortbildning. Dessa kategorier ligger som grund för klasslärares upplevda beredskap att implementera trestegsstödet.

### **Kategori A) Speciallärarens stöd och kollegialt samarbete**

Kategori A sammanfattar klasslärares erfarenheter och upplevelser av vikten av speciallärarens stöd i arbetet med trestegsstödet. Denna kategori innefattar även klasslärares erfarenheter och upplevelser av andra kollegors stöd som en del av den upplevda beredskapen att arbeta med trestegsstödet. Alla informanter nämner speciallärares i frågor om sin upplevda beredskap. De berättar att speciallärarens stöd är en viktig del i arbetet med trestegsstödet.

*Men nu när man har jobbat med sådana saker och haft bra speciallärare som har vetat sin sak så då har jag lärt mig. (Nina)*

*Jag tycker det iallafall och speciellt då jag känner att nu klarar jag inte riktigt av det här så har jag möjlighet att konsultera speciallärares. (Melinda)*

Informanterna, som är relativt nyutexaminerade, berättar att de känner en viss osäkerhet kring implementerandet av trestegsstödet men att de fått stöd och hjälp till arbetet av bland annat speciallärares.

*Ja, alltså nå, egentligen så tycker jag det har varit ganska såhär, ganska oklart, hur man ska... det är med så här att man ska veta hur man ska jobba med allmänt stöd, särskilt stöd. Så man har nog fått fråga sig fram väldigt mycket. Speciellt just fråga speciallärares för att just få reda på. För vi blir nog erbjudna att ta hjälp och uppmanande att ta hjälp av speciallärares för att det är ju dom som är de här proffsen på det här. (Sofia)*

Informanterna berättar om speciallärares specialkunskaper som de kan dela med sig av i form av konsultation, vilket stödjer klasslärares i arbetet med trestegsstödet. Speciallärares fungerar som ett bollplank och klasslärares kan fråga och diskutera saker som de funderar på. Klasslärares får då även säkerhet att lita på sig själv och känner att de har beredskap att implementera stödåtgärder.

*Men sen tycker jag att det är jätteviktigt att man ändå får den här speciallärarens specialkunnande om vi säger så. Att samarbetet finns där och att man kan se på det från olika synvinklar. Specialläraren är ett stort stöd. (Julia)*

*Och är det någonting så funderar jag, som tillexempel jag funderade en gång att ska man rätta en elev som alltid skriver bokstäverna spegelvänt, siffrorna spegelvända och det här barnet har annars svårt. Så tänkte jag, vad ska jag göra? Ska jag alltid rätta, att det känns ju nog som fel det att jag inte kan lägga energin på att sväng siffran, sväng siffran, dag ut och dag in. Det tar bort all glädje till att räkna. Men jag kolla ändå med specialläraren, tycker du att, hur tycker du jag ska göra? men nog var hon ju in på samma, samma som mig. (Isabell)*

*Jag tycker att jag hade jättemycket stöd av specialläraren och då fungerade speciellt bra för vi jobbade ganska mycket komp. undervisning. Det var bra att vi diskuterade efteråt, var det någon elev som jag var sådär osäker på hur det gick för så kunde specialläraren hålla ett extra öga. Att det hjälpte ju mycket att man var två i klassen, ja, man upptäckte ju olika svårigheter när man var flera, man hade inte lika bråttom att springa runt och hjälpa utan kunde ta sig mer tid och faktiskt gå igenom saker. (Helena)*

En informant nämnde även att utarbetandet av planer inte känns så svårt eftersom hen fått mycket hjälp av specialläraren. Klasslärarna berättar även att speciallärarna är med och skriver planerna tillsammans med dem, vilket underlättar deras eget arbete med planerna.

*Att göra upp planer tycker jag inte är svårt och det är tack vare det att speciallärarna har varit så drivande och delaktiga i dem. (Julia)*

*Hon går ju runt, hon far ju runt i alla klasser så hon är ju ganska medveten om vem som behöver ha hjälp och så diskuterar vi som vi sa redan på ettan om den här eleven att man ser nog ganska bra att här behöver det nog vara en IP till nästa år och så diskuterar vi och vi skriver tillsammans. Vi har just faktiskt gjort en pedagogisk bedömning i höstas skickat in och så det är nog bra samarbete. Det funkar jättebra. (Isabell)*

Informanterna berättar om kollegialt samarbete som en stor del av klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet. Det kollegiala samarbetet är inte enbart speciallärares stöd utan även andra kollegors stöd. Diskussioner tillsammans med kollegor om elever, stödåtgärder, skapande av plan för lärande och individuella planer leder till att klasslärarna känner att de har beredskap att implementera trestegsstödet i sitt arbete. Även andra mer erfarna lärare stödjer klasslärare i deras arbete med trestegsstödet.

*Jag tycker att det är diskussion med andra, sådana som har jobbat längre, det skulle jag säga, kollegialt stöd. Nej, jag tycker nog att det var svårt att veta vilken nivå, när liksom en elev på vilken stödnivå och hur ska man ge rätt stöd på rätt nivå. Jag tyckte nog det var svårt jag har nog egentligen lärt mig av andra lärare hur dom har sagt att dom brukar göra. (Helena)*

*Jag har lärt mig väldigt mycket av att jobba med erfarna lärare. (Sofia)*

*Men inte är det lätt inte. Andra lärare går ju också in i klassen så man funderar ju ofta vid kaffebordet. Vad tycker du fungerar det? Då är man ju fler. Men det är nog den där diskussionen hela tiden och vi är ganska duktiga på det tycker jag att fundera tillsammans. (Isabell)*

*Erfarenhet och att man konsulterar andra lärare, inte nödvändigtvis bara speciallärare utan också andra lärare i kollegiet som man pejar läget med och förklarar lite att man har en viss situation och då får man fundera lite. Jag har kanske haft elever förr eller haft elever med liknande problem. (Alex)*

Kollegorna fungerar som ett bra stöd när klasslärarna implementerar trestegsstödet i undervisningen. Helena förklarar att hon lär sig av andra lärare när de berättar hur de brukar göra. Genom diskussion med andra får lärarna nya idéer om hur de kan jobba vidare med en viss elev. Alex berättar att han också kan konsultera med den lärare som har undervisat eleven tidigare.

## **Kategori B) Mångprofessionellt samarbete**

Kategori B innefattar mångprofessionellt samarbete som en av de faktorer som påverkar att klasslärare känner beredskap att arbeta med trestegsstödet. Fyra informanter nämner mångprofessionellt samarbete som en bidragande faktor till sin beredskap. Mångprofessionellt samarbete innebär samarbete med professioner utanför klassrumsundervisningen, såsom rektor, kurator, psykolog, läkare och ergoterapeut. Dessa personer finns i viss mån dagligen tillgängliga i skolan, vissa finns någon dag i veckan och vissa tar skolan kontakt med då behov uppstår.

*Jag har fått stöd främst från speciallärare, kurator och psykolog. (Nina)*

*Stödet har jag fått via specialläraren eller rektorn att man har informerat på skolan helt enkelt och gått igenom de här olika papperna och årsklockan för olika uppgifter. En sådan finns i lärarrummet där vi vet vad som ska göras i vissa månader när ska man uppdatera och när ska det utvärderas. (Alex)*

Klasslärarna nämner att det bidrar till deras upplevda beredskap att implementera trestegsstödet genom att få konsultera dessa aktörer.

*Det är inte bara inom skolan utan jag konsulterar också, då vi har haft de här svåra fallen, så stadens professionella. Det finns lite olika delar från stadens som har sådan där stödtjänster och så kan man kontakta dem. Så finns det de här professionella från de här värstingskolorna som också besöker skolorna så man kan konsultera dem. (Melinda)*

*Jag får hjälp inför och i fråga om vissa elever av antingen specialläraren eller andra utomstående som har erfarenhet av eleven i olika sammanhang. Till exempel om barnpsykiatri eller den typen av instanser är inkopplade. (Julia)*

Konsultation med andra yrkesprofessionella utanför skolan anser Melinda och Julia att ger dem beredskap att implementera trestegsstödet. Dessa professionella kan klasslärarna kontakta vid behov och de kan också komma på besök till skolorna. Julia beskriver att hon kontaktar utomstående personer som har erfarenhet av eleven i olika sammanhang.

### **Kategori C) Arbetserfarenhet**

Denna kategori innefattar arbetserfarenhet som en faktor till att klasslärare upplever att de kan implementera trestegsstödet i praktiken. Alla informanter nämner arbetserfarenhet som den upplevda beredskapen inför arbetet med trestegsstödet. Klasslärarna berättar att de har arbetat många år och under årens lopp har de mött väldigt många olika elever i olika situationer. Klasslärarna har även arbetat med trestegsstödet under många år och känner att de via sin arbetserfarenhet har beredskap att implementera trestegsstödet.

*Nu gör jag det, när jag har haft så pass många elever som har behövt det. Så nu känns det som att jag har lite bättre koll. Men om du skulle ha ställt den här frågan för två tre år sen så skulle jag inte ha haft det. Det är just för att ha kommit i kontakt med sådana elever som behöver stöd, alltså erfarenhet. (Nina)*

*Nå svar ja, men det beror bara på att jag har så lång erfarenhet, om jag inte skulle ha det skulle jag inte ha beredskap. Som svar på den där frågan så erfarenhet, "se on valttia" i de här svåra fallen. (Julia)*

En informant berättar att han under studietiden tog paus från studierna och arbetade med två elever i behov av stöd, vilket kändes som en resurs när han senare arbetade som klasslärare. Arbetserfarenheten finns som en del av hans beredskap att arbeta med trestegsstödet.

*Ja det tycker jag att jag hade, bra beredskap och jag fick redan från första början hade jag en klass med en hel del specialbehov och jag tycker det har funkat bra. Det var ju nog kanske tack vare att jag under studietiden var och jobba på en skola. Hade paus i studierna där jag hade två elever med väldigt stora behov vilket gjorde att man börja tänka lite på ett annat sätt. (Jonas)*

Vissa klasslärare arbetade redan som lärare då lagen om trestegsstödet trädde i kraft år 2011 och de berättar att de till en början kände sig osäkra i arbetet med trestegsstödet. Med speciallärarens stöd, viss fortbildning och med erfarenheten av att ha arbetat med trestegsstödet har de nu beredskap att implementera trestegsstödet.

*Men nog har det ju varit, men jag har ju jobba med det ganska många år så nu kan jag ju det, och jag vet ju precis vad jag ska fylla i. Men nog har det ju varit svårt, men nog finns det ännu vissa saker där jag funderat att vad var det jag skulle skriva nu igen, och så måste jag gå tillbaka och se. (Isabell)*

Även de klasslärare som endast hunnit arbeta några år nämner att de nu har mer beredskap att implementera trestegsstödet än vad de hade då de började arbeta. De känner ännu en viss osäkerhet men säger att de ändå anser att de har beredskap att arbeta med trestegsstödet.

*Jo, det tycker jag nog att jag upplever. Men jag upplevde det inte för ett år sedan. Alltså till en början så tyckte jag att det var jättesvårt för att, eller det var väldigt abstrakt i och med att man inte på det sättet har arbetat med det, eller studera så mycket om det. Men jag tycker att med tiden börjar det mera och mer falla in. Så man blir ju vanare, eller jag känner mig mer bekväm med det nu än vad jag gjorde för ett år sedan. Men inte känner jag mig ännu helt hundra. (Sofia)*

Arbetsförfarenhet bidrar till att klasslärarna upplever beredskap att implementera trestegsstödet. Isabell beskriver att det har varit svårt att veta vad hon ska skriva och fylla i gällande planerna. När Isabell nu har gjort det i flera år behärskar hon det om än det ännu finns tillfällen då hon funderar på vad hon ska skriva. Sofia upplever att hon med tiden blivit vanare och det nu går betydligt lättare än vad det gjorde för ett år sedan.

### **Kategori D) Eget intresse och fortbildning**

Kategori D innefattar den typ av beredskap som informanternas eget intresse leder till. Klasslärarna kan exempelvis läsa på egen hand för att erhålla ytterligare kunskap för att möta elevernas stödbehov i klassrummet. Fortbildning ingår även i denna kategori trots att många av klasslärarna nämnde att de inte riktigt deltagit i fortbildning specifikt ämnat för specialpedagogik eller trestegsstöd. Sex informanter nämner den här kategorin som en bidragande orsak till deras upplevda beredskap. Klasslärarna



berättade att fortbildning de deltagit i har till viss del berört trestegsstödet eller specialpedagogik.

*Utbildningen, erfarenhet, intresse, förståelse för barnen är en sådan här grund för min beredskap. (Jonas)*

*Jag tycker att det finns här och jag har gått en del kurser och så här, och så läser jag mycket också. (Melinda)*

Två informanter berättade att de själva av eget intresse läser litteratur som berör olika områden av specialpedagogik.

*Alltså annat än om man har fått en ADHD-elev så har man fått läsa in sig på det då men annars så eftersom jag inte har någon utbildning så kan jag inte påstå att det är utbildningen. Man lär sig att se, när man lär känna eleven och får kunskap av gamla elever för nya elever, man lär sig hur saker fungerar. Det tycker jag faktiskt att jag använder allra mest. Tips och tricks som fungerar i olika situationer. Men nu är det ju hemskt mycket så att man får gissa sig till. Sen är det ju så att en sak som fungerar för en elev fungerar inte för den andra eleven. Man får vara ganska påhittig som pedagog för att hitta lösningar. Ibland har jag gjort så att om jag till exempel haft mycket tjafs för flickorna och då har jag läst något stycke om det, till exempel på nätet. Ibland kan man via litteraturen även komma vidare om man känner att man stampar på stället. (Julia)*

Fyra informanter berättade att specialläraren i skolan gått på fortbildning och sedan fört vidare informationen till personal på skolan vid ett lärarmöte.

*Nog har vi ju haft någon typ av fortbildning antagligen var det specialläraren och kanske någon annan som hade jobbat med det och utformat vår modell och så där. Sen har det ju efteråt då det har skett lite förändringar, man har ändrat på vissa saker där under årens lopp också. Försökt förbättra olika system också då har det ju blivit uppmärksammat igen och specialläraren är det nog då egentligen på vår skola som har informerat om det och fortbildas oss. (Alex)*

Klasslärarna har i viss mån fått ta del av att specialläraren har gått fortbildning i trestegsstödet och därefter informerat kollegorna. Alex beskriver att det har varit speciallärarens roll att informera kollegorna angående uppdateringar och ändringar med trestegsstödet.

### **Sammanfattning**

Klasslärares upplevelser av hur de har erhållit beredskap att implementera trestegsstödet delades in i fyra kategorier: speciallärarens stöd och kollegialt samarbete, mångprofessionellt samarbete, arbetserfarenhet, och eget intresse där även fortbildning inkluderas. Klasslärarna i undersökningen upplever att de har beredskap att arbeta med trestegsstödet. Faktorer som gör att de har beredskap är främst speciallärarens och kollegernas stöd. Genom att konsultera med en kollega på skolan upplever de att det bidrar till deras beredskap att implementera trestegsstödet. Klasslärarna har också erhållit beredskap genom att konsultera med andra sakkunniga såsom kurator, rektor och psykolog. Trots att dessa olika faktorer stöder klasslärarna att implementera trestegsstödet är det ändå arbetserfarenhet som kompletterar arbetet med trestegsstödet. Klasslärarna upplever att vissa saker till en början kan vara utmanande vid implementeringen av trestegsstödet men det blir lättare när de fått mera arbetserfarenhet. Slutligen ligger också eget intresse och fortbildning som grund för klasslärares beredskap. Tack vare fortbildning erhåller klasslärarna en viss kunskap om hur de ska implementera trestegsstödet. För att komplettera fortbildningen läser klasslärarna också böcker för att erhålla kunskap om hur de kan gå tillväga vid implementeringen av trestegsstödet.

## **4.3 Klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet**

Den tredje forskningsfrågan handlar om klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet. Alla klasslärare upplever både möjligheter och utmaningar med trestegsstödet och de framträdande utmaningarna bildade fem olika kategorier:

bristfälligt samarbete med vårdnadshavare, brist på resurser, bristande mångprofessionellt samarbete, tidskrävande process och oklar struktur inom trestegsstödet.

### **Kategori A) Bristfälligt samarbete med vårdnadshavare**

Kategori A berör klasslärares upplevelser av samarbetet med vårdnadshavare som både en möjlighet och utmaning. Alla åtta informanter anser att det fungerar bra och att vårdnadshavarna för det mesta är samarbetsvilliga och glada åt att läraren och skolan vill hjälpa och stödja deras barn. Trots det upplevs samarbetet med vårdnadshavarna som en utmaning eftersom variationen är stor.

*Vissa är ju jättegglada och liksom samarbetsvilliga och vill lita på oss lärare att det vi gör, vi vill hjälpa och stödja barnen. Andra är ju sen inte lika villiga till det och vill inte liksom se det där behovet på något vis. Så väldigt varierande. (Nina)*

Variationerna är stora mellan vårdnadshavarna men för några kan det vara svårt att acceptera att deras barn skulle behöva ytterligare stöd alltså intensifierat eller särskilt stöd. De tänker ibland att det skulle ge deras barn en stämpel som inte skulle gagna barnets skolgång.

*Vissa är väldigt avogt inställda till att barnet ska få plan eller stämpel, vissa förstår att det är för barnet bästa vissa tycker att okej det här är någonting som dom började att spå redan i förskolan så det är bara att följa med så de vill inte sätta så mycket tid för att de vet att det är i princip namnet under så kan man se vad dom gör och har full tillit till att skolan gör sitt och tycker att man kan bra, så det finns alla varianter. (Jonas)*

*Nå kanske det som jag uppfattar som svåraste eller den jobbigaste punkten är om en elev ska flyttas från allmänt till intensifierat, att man som lärare tycker det, men att vårdnadshavare i sin tur kanske inte anser att eleven, eller att deras barn behöver mera hjälp, att dom på något sätt tar illa vid sig för att man erbjuder intensifierat stöd. (Sofia)*

En informant berättar att samarbetet till en början alltid brukar fungera bra men när problematiken blir djupare och svårare vänder vårdnadshavarna ryggen till och beskyller skolan för problematiken.

*Det är hemsk beroende på föräldrarna vissa är väldigt mottagliga och tacksamma men du kommer att märka att då problematiken blir väldigt djup och svår då svänger de ryggen till och då är det jävligt. Till en viss gräns så går det, de är artiga och att dom respekterar läraren och det som görs i skolan, men sen om det blir jättesvåra och djupa saker så svänger de ofta ryggen till och börjar skylla på skolan. Alltså formatet är samma hela tiden men det är klart att när barn inte lyckas, det är klart att det är en sorg också för dem. För det mesta går det bra, och för det mesta är de tacksamma om man vill stödja deras barn. (Melinda)*

Vårdnadshavarnas reaktioner till att deras barn behöver stöd varierar utgående från hur läraren framhåller det. Jonas nämner att några vårdnadshavare är rädda för att deras barn ska få en stämpel medan andra förstår att stödet är för barnets bästa. Melinda beskriver att samarbetet med vårdnadshavarna blir utmanande då det handlar om elever som har stora problem. Vårdnadshavarna kan då exempelvis vända ryggen till skolan.

### **Kategori B) Brist på resurser**

Kategori B handlar om den resursbrist som alla åtta informanter nämnde under intervjuerna. Det handlar om olika synvinklar på resursbrist såsom till exempel uteblivet stöd, tidskrävande dokumentation och upplevelsen av att inte räkna till för alla elever. Sex informanter beskriver att uteblivet stöd är en utmaning med trestegsstödet. Lärarna berättar att de ibland skriver planer och skriver in stödåtgärder som sedan på grund av resursbrist inte går att förverkliga. Det kan handla om att skolan inte har tillgång till assistenter eller att speciallärares timmar inte räcker till. Fyra klasslärare nämner specifikt att speciallärares resurser inte räcker till att både handleda klasslärare och stödja elever.

*Men kanske dom har för mycket jobb med elever för att ändå liksom på det sättet hinna hjälpa oss kolleger. Alltså det finns inte tillräckligt många speciallärare för att det ska räcka till att också hinna hjälpa kollegor. (Sofia)*

Det faktum att klasslärare och speciallärare har skrivit en plan, betyder inte i praktiken att stödet går att förverkligas i den mån det skulle behövas.

*Sen så är det ju kanske liksom vad som händer efteråt just då man har fått undan byråkratin så händer det inte så mycket som det borde hända. Vi har faktiskt diskuterat det lite på sista tiden det här med stödet att det finns mycket man skulle kunna göra men ganska snabbt så handlar det ändå om att resurserna tar slut att vi kanske inte har assistenter att erbjuda för att inte tala om special lärartimmar som är väldigt stramt med. (Alex)*

*För ibland så känns det sådär att man skulle se att eleven skulle dra nytta av något visst stöd, men sen om det inte finns resurser i skolan att uppfylla det, så då går det inte på något vis. Ibland fungerar det bättre och ibland sämre. (Nina)*

*Det är kanske det som jag tycker är tokigt i att med att vi har gått in för ett system som är jättedyrt och samhället har inte råd med det. Och det kan också störa mig att vi gör alla de här fina planerna oberoende på vilken nivå de är, oberoende på om det är allmänt, intensifierat eller särskilt stöd. Och så gör vi jättefina planer och det står en massa fin text där men verkligheten är den att oberoende av vad det står där så inte får jag extra resurser för det. Så att de ändå ska genomföras med den där samma lärarresursen och timresursen. (Julia)*

*Tyvärr så tar trestegsstödet väldigt mycket tid med att uppdatera planer, skriva om planer, skicka hem planer, träffa föräldrar som sitter och suckar "ja ja vi har hört det här jättemånga gånger" och det är väldigt mycket sådana saker som bara hör till att man ska göra, vilket gör att man kanske idag egentligen jobbar mindre med själva stödet för att man kör slut på tiden med att allt kring jobb. (Jonas)*

Alla åtta informanter berättar om tidsbrist som en av de största utmaningarna med trestegsstödet. De berättar att de upplever att dokumentationen för trestegsstödet är väldigt avancerat och kräver mycket av klasslärarens tid. Klasslärarens tid som borde gå till att planera bland annat differentierad undervisning, går istället till att dokumentera.

*I värsta fall så är det mindre tid för att planera differentierad undervisning till exempel, att det kräver ju också mera tid, så att det går lite emot varandra att man dokumenterar istället för att planera och differentiera sin undervisning. Jag önskar att jag skulle ha en sekreterare som skulle kunna sitta och dokumentera för att det tar liksom oproportionellt mycket tid i anspråk att dokumentera att det kan jag nog tycka att är det riktigt värt det. (Julia)*

*Så det tar väldigt lång tid med allt sådant där byråkratiskt och det är ju jättemycket pappersarbete. Det är otroliga mängder, det är så invecklat gjort, jag förstår inte vem som har gjort det, det är så invecklat. Man skulle bara kunna skriva elevens namn och det här behöver man ha stöd i. That's it. Det skulle räcka på en halv A4:s papper. Men det är papper på papper på papper så det är som, jag tycker att det är alldeles för invecklat. För mycket arbete att göra, för mycket pappersarbete som bara tar tid. Så alldeles för mycket, vi sitter nog alla lärare och suckar när vi ska skriv det här. (Isabell)*

*Protokollen, alltså dokumenten måste förenklas, väldigt mycket. Det får inte bli byråkrati och idag har vi byråkrati. Sätt fokus på hjälpen istället för formuleringar och sådana där småsaker. Rätt datum och sådant när det ska kollas så man inte missar med något datum. Tänk det skulle måsta vara fokus på hjälpen, diskussionen speciallärare - lärare, hur ska vi hjälpa den här eleven? (Jonas)*

*Och det är ju ganska mycket att skriva, att liksom diktera, och sådana saker som är ganska svåra att sitta och författa ihop hur man då ska beskriva en elev. Blanketterna skulle kunna vara att man skulle slippa att skriva så mycket, att kanske mera kryssa i, för att de skulle ta mindre tid. Men inte vet jag, inte är det ju bra det heller att sitta och kryssa i så. (Helena)*

Två informanter berättar om utmaningen med att hinna uppmärksamma de elever som skulle behöva mer utmaningar. Klasslärare måste prioritera sitt arbete, vilket kan leda till att elever som borde få ett visst stöd på allmän nivå inte får det stödet eftersom elever med plan för lärande eller individuell plan tar största delen av lärarens tid. Detsamma gäller elever som klarar sig bra i skolan men skulle behöva stöd för att få uppgifter på sin egen nivå för att kunna utvecklas till sin fulla potential. Resurserna för att alla elever ska bli bemötta på sin individuella nivå räcker inte till och därför prioriteras ofta de svagare eleverna.

*Små saker prioriteras bort, vilket är synd eftersom vissa som har sina planer, på vilken stödnivå de ligger har högre prioritet så ett litet problem där man borde göra en punktinsats faller lätt bort, tyvärr. (Jonas)*

*Jag tycker att vi har blivit jätteduktig på att stödja dom svaga men vi har blivit jätteduktiga på att glömma dom duktiga. (Isabell)*

Fyra informanter upplever att de svaga eleverna tar all deras tid. De anser att eleverna idag inte får vara svagare och få ett lägre vitsord trots att en elev med lägre vitsord faktiskt kan klara sig igenom skolan.

*Trestegsstödet har fått med sig det här att allihop ska igenom och en negativ sak har gjort det här att duktiga eleverna får mindre fokus för att vi måste få upp de där svaga. Och vi måste lyft dem ganska mycket vilket gör att det inte finns riktigt tid i klass att ge sådan där extra utmaningar åt starka elever inte i den mån som man skulle vilja ge, inte i den mån som det var innan trestegsstödet. Då kunde man jobba mycket mer med lite extra. [...] nu så försöker vi få upp allihop till så högt vi bara får dom och kämpar med att få dem att känna sig duktiga att, dom ska lyckas, vilket är bra men skulle vi kämpa upp dem till en sju och sedan ge möjlighet åt dom här starka eleverna att jobba. Det känns som att man sätter väldigt mycket fokus på svaga elever idag och de här duktiga får då kanske lite klara sig själva, jag vet inte. Om jag lite drar det till sin spets. (Jonas)*

*Det fick jag då jag var liten, men nu då de får sju så är det ju katastrof, får de sex så är det ju katastrof. Så det är ju lite sådär att alla barn skulle måsta få nio eller tio annars ska de ha en plan så känns det ibland. Inte är det ju så men det är ju lite ditåt var vi är på väg och det här har vi diskuterat jättemånga gånger i lärarrummet att det här måste vi nog få bort. För vi kommer inte från det att vissa barn är starkare och vissa är svagare. Men var går gränsen till att skriva en plan? (Isabell)*

Jonas och Isabella förklarar att trestegsstödet har fört med sig att det inte längre är accepterat att vissa barn har bättre vitsord än andra. Isabell förklarar att man inte kan komma ifrån att vissa barn är starkare och vissa är svagare och det här gör det problematiskt att avgöra när man ska skriva en plan. Jonas lyfter även fram att man

fokuserar för mycket på de svaga eleverna och att de starka inte erbjuds tillräckligt med utmaningar.

### **Kategori C) Bristande mångprofessionellt samarbete**

Kategori C handlar om utmaningar klasslärare upplever med det mångprofessionella samarbetet. Sju av informanterna tycker att det mångprofessionella samarbetet fungerar bra, men processer kring eleverna upplevs långsamma och alla informanter är inte nöjda med det mångprofessionella samarbetet. Det finns även resursbrister som leder till att skolan inte har tillgång till skolpsykolog och kurator i den mån som skolan skulle ha behov av.

*På det viset också att alla de här resurser, som skolgångsbiträde, psykologer och kurator. Ja vi får dem från stadens sida men rätt så, det har varit lite trögt att få in dem som en del av vår verksamhet. Så på det viset kanske annorlunda än på en annan skola där det är många som kan dela på en och samma, alltså psykolog eller kurator och vad mera. (Melinda)*

En informant berättar att hon är besviken på samarbete med andra yrkesgrupper såsom exempelvis kurator, hälsovårdare och psykolog. Hon anser att de inte tar sitt ansvar och hjälper elever i behov av hjälp.

*Jag måste säga jag har nu senaste åren blivit jättebesviken på hälsovårdens sätt att tackla problematik och att allvarligt åta sig uppgifterna alltså om ett barn mår psykiskt dåligt och det har alltså problemen i skolan har ingenting pedagogiskt påverkar utan det sitter mellan öronen eller någon annanstans den här problematiken. Då man säger att nu klarar vi inte av att ha det här barnet mera, det blir till exempel aggressivt eller vad det nu må vara så sitter psykologen och säger att vad gör ni i skolan "stöd i första hand". Vad gör ni på skolan? Har ni använt trafikljus, ja det har vi gjort men du hinner inte ens plocka fram trafikljusen förrän det smäller. Att där måste jag säga att vi inte möts. (Melinda)*

Melinda uttrycker sin besvikelse över att det mångprofessionella samarbetet inte fungerar som hon önskar. Om exempelvis ett barn mår psykiskt dåligt anser Melinda



att hälsovården inte tar sitt ansvar då lärarens kunskaper tar slut. Hälsovården och lärarna på skolan möts inte i ett fungerande samarbete.

### **Kategori D) Tidskrävande process**

Kategori D handlar om klasslärares upplevelser av trestegsstödets långsamma processer som en stor utmaning. Alla åtta informanter beskriver att processen med trestegsstödet är mycket långsam och det kan ta flera månader innan en elev får den hjälp hen är i behov av. Det allmänna stödet kan sättas in utan några ytterligare åtgärder. För den intensifierade stödnivån behövs pedagogisk bedömning och en plan för lärande. För den särskilda stödnivån behövs en pedagogisk utredning, ett förvaltningsbeslut och en individuell plan. Utöver det ska möten hållas med elevvårdsgrupp, vårdnadshavare och elever. Om läraren upptäcker att en elev är i behov av ytterligare stöd kan det ta flera månader innan eleven får tillgång till det stödet hen är i behov av och om någon elev behöver bli testad kan det ta ännu längre tid.

*Sen kan det vara lite irriterande tycker jag, när man har en relativt akut situation i sitt klassrum och allt tar sådan tid. Jag har ett ganska horror exempel där familjen har sökt hjälp då barnet var tre år, och som 7 åring har han fått hjälp. Om de där stödinsatserna skulle ha kommit tidigare skulle ju han ha haft en helt annorlunda skolstart. Så de kan vara lite irriterande, att allt på något sätt är så tidskrävande.*  
(Julia)

*Just det där att psykolog och just att de är så fullbokade så man får, allt tar så länge om man skulle vilja ha en elev testad till exempel. Jag kanske till våren. Jag vill ha eleven testad nu det kan inte vänta till våren, tiden går så det är frustrerande.*  
(Melinda)

*Tidskrävande, det sållar bort dom här som behöver lite hjälp, det är en väldigt långsam process. Har du en elev som för tillfället behöver lite extra hjälp, den behöver någonting för nu märker ni att det här bli inte bra så ska det göra en pedagogisk bedömning, det ska tas upp i ett expertgruppsmöte och sedan ska det skickas hem papper till föräldrarna och de ska skicka tillbaka papperna och sedan då du har gjort en pedagogisk bedömning så ska du då, utredningen ska komma. Det är massa papper*

*innan vi är där. Och tyvärr det händer inte på en vecka, det händer inte på två veckor det händer kanske på två månader i värsta fall innan du är där. Istället för att bara okej nu går jag till specialläraren nu behöver vi faktisk jobba med den här eleven, hur ska vi göra. Och så jobbar man med den här eleven. (Jonas)*

En informant berättar även om sin frustration när en elev fått stöd fastän hen skulle klara sig bra i skolan utan stöd. Skolan vill emellertid inte ta bort eleven från de högre stödnivåerna eftersom de får pengar till en extra resurs om skolan har elever på de högre nivåerna.

*Så det är ju en otroligt långsam process men när du är i det så har jag en elev som har haft en jättesvår bakgrund så hon behövde hjälp med modersmålet och hade en individuell plan. När bitarna börjar falla på plats så ska man ju ta bort från den här för att hon kan ju vara med i vanlig undervisning. Då kommer det in faktorer som det är nog bra om hon eller han har den här planen för det ger mera speciallärarresurs till skolan och det är nog lättare att hålla kvar den här eleven ifall dom sedan skulle få svårt och är det då rätt eller fel? För att den här processen är så otroligt långsam så man drar sig för att både starta upp och avsluta en process och så lite skiter man i det och ger det stödet som behövs på sidan om. Så är det lite, och det är en nackdel. (Jonas)*

Trestegsstödet beskrivs av Jonas som en otroligt långsam process. Det bidrar till att lärare inte i onödan vill starta upp eller avsluta en stödprocess. Det här gäller för särskilt stöd då eleverna har individuella planer. Därför kan lärare istället ge eleven det stöd som behövs på sidan om, vilket är en nackdel med trestegsstödets tidskrävande process.

### **Kategori E) Oklar struktur inom trestegsstödet**

Kategori E handlar om klasslärares upplevelser av utmaningar utgående från trestegsstödets struktur. Denna kategori innehåller upplevelser om dokumentering, bedömning och förflyttning mellan stödnivåerna. Fyra informanter upplever att trots att dokumentationen är en viktig del av trestegsstödet, så finns det vissa aspekter som upplevs utmanande. Strukturen kring dokumentationen är densamma för skolorna i

Finland, men det finns ändå stora skillnader mellan skolor, vilket gör det svårt att använda dokumentationen till elevens fördel.

*Svag, från andra skolor. Man borde ha en gemensam, ett gemensamt dokument om vad som ska finnas och i liksom stödet vad liksom ska skrivas. Jag tycker att det har varit mycket det här att det har varit i flera år och så har ingen uppdaterat planen. Så ska det ju inte få vara, men jag har sett i flera fall så att säga. Som det har varit så att man inte har uppdaterat planerna på 2–3 år. Jag tror att orsaken kan vara, Jag skulle inte vilja säga lättja men jag tror lite lättja och mycket okunskap. Att det bara lämnar helt enkelt. (Sofia)*

*Där tror jag att det är väldigt individuellt beroende på läraren så jag tror inte man får det på något vis heltäckande, oberoende fast man ser att det är bra om en elev flyttas från en skola till en annan. Men jag tror ändå att det ser hemskt olika ut fast det finns olika riktlinjer om vad som hör till vad. (Melinda)*

*Det är ju nog jättesvårt då man får en ny klass och ska utgå från det och ser att okej vad kan den här eleven. Men då har man ju förstås andra lärare att fråga av, man måste ju få göra det. Hoppas att läraren är kvar i huset så man vet hur dem har tänkt. För där kan det nog bli lite som confusing, läraren slutar och har skrivit plan för någonting och så märker man att va, varför det? (Isabell)*

*Nå det tror jag igen då är att det är svårt att veta om en elev är insatt, liksom har stöd på grund av att läraren är en sådan som lätt lägger dom för att få stöd. Där är det kanske det att dom faktiskt. Det som var positivt var att dom ska få samma stöd i olika skolor men då blir väl problemet det att de är svårt att veta liksom skolvis att när ska en elev ha särskilt, när ska den ha intensifierat att man gör olika i olika skolor och det finns kanske inte någon heller att diskutera med att, när man jobbar i en liten skola är det svårt att veta. Man har inte så många elever att jämföra med att på vilken nivå är det här, vilket stödbehov finns. (Helena)*

Två informanter upplever att det är en stor utmaning att veta när en elev behöver ytterligare stöd och var gränsen går för när en elev ska flyttas över från allmänt stöd till intensifierat stöd. Båda påpekar även att de önskar att det skulle finnas allmänna riktlinjer kring detta.

*Jag tycker personligen att en utmaning är just det här att börja arbeta kring uppbyggandet av ett stöd hos en elev. Så liksom om det är så att eleven i fråga endera har varit i allmänt stöd och man börjar fundera, borde man flytta upp till intensifierat och från intensifierat och man börjar fundera om man borde flytta upp till särskilt. Så där tycker jag att det är väldigt utmanande att veta vad är det som gör att jag tycker att det borde flyttas upp, att stödformen borde bli, en annan sorts stödform helt enkelt. (Sofia)*

*Just det här med allmänna riktlinjer på nå vis, det är ju förstås svårt men att man skulle ha någonting att gå efter för att veta att när är det dags för intensifierat eller särskilt stöd. (Helena)*

Tre informanter påpekar även utmaningen kring att veta vilken stödåtgärd som är den mest fungerande för just den specifika eleven och att hitta de bästa sätten att hjälpa och stödja elever. Det framkommer även att det är utmanande att veta vilken problematik som ligger i grunden för att en elev behöver stöd i sin skolgång.

*Nej kanske mer såhär praktiskt, liksom att gå igenom alla elever som man undervisar, att gå igenom alla vilka stödformer det finns att liksom att på det sättet rent praktiskt, ta med det i varje undervisningsmoment. Men det tycker jag också är ganska utmanande. (Sofia)*

*Kanske det där att hitta det rätta och bästa sättet att hjälpa dem. Men man måste ju göra det via försök och misstag komma fram till ett fungerande system. (Nina)*

*Sen är det ju ibland också så att vad är vad i när det inte fungerar. Är det lättja är det avsaknad av motivation och vad beror det sedan på eller är det frågan om inlärningssvårigheter, är det frågan om koncentrationssvårigheter. Det är ju inte sist och slutligen så många som är testade och det är inte heller lätt att få ett psykologutlåtande av vem som helst så där bara, hur som helst utan det ska vara ganska stora problem då egentligen före man gör det så det tycket jag kan vara utmanande att avgöra vad är vad, är det bara att jag inte vill eller är det att jag inte kan. (Alex)*

Strukturerna kring trestegsstödet ger eleverna rätt till stöd och med lagen på sin sida kan de kräva stöd. Detta lyfter fyra informanter fram som en möjlighet med trestegsstödet.

*På det sättet att det är att alla skulle få stöd, det finns ett system som kräver det, så det är ju bra. för då kan ju ingen fuska och om man fuskar kan man bli stämd för det. Det på något sätt skyddar elevens rättigheter på ett ganska bra sätt. (Julia)*

*Men med trestegsstödet finns det iallafall en garanti med att det finns någonting. Så det fyller ju nog en funktion. Att dom som har en plan faktiskt kan kräv hjälp. (Jonas)*

Men strukturerna ger även utrymme för en viss orättvisa. Klasslärarna upplever att vissa elever som kanske ligger på gränsen till att få stöd men inte får det eftersom de klarar sig i skolan, blir orättvist behandlade. Exempelvis kan det bli svårt att avgöra om det är rättvist mot de elever som ligger på gränsen till att erhålla stöd jämför med elever som får stöd. De elever som har plan och erhåller stöd kan till exempel få instuderingsfrågor till prov och därmed klara ett högre vitsord. Två informanter undrar om det då blir rättvist i fråga om bedömningen.

*Nå det är just det här att det blir så inrutat och det här och ja att en elev som skulle vara på gränsen till att behöva stöd får kanske inte det här extra. Nämen om man tänker till exempel inför ett prov om en elev som skulle vara nära till att behöva stöd inte får de här instuderingsfrågorna medan en elev som lite behöver mera stöd så får dom. Att det blir så inrutat hela systemet att var går gränsen? Går det att dra en gräns mellan elever på det sättet? (Helena)*

*Och så kommer han och skriver provet sedan men då är det ju sen att då syns ju inte det nå i betyget, då kan han skriv åtta i provet men skulle inte ha den där hjälpen så skulle det vara underkänt. Eller kanske fem sex. Men då syns ju inte det i betyget att han har plan för lärande, så måste jag också ta lite i beaktande att är han nu en åtta egentligen eller är han en sju? Så jag måste ju ändå alltid kolla, så jag brukar alltid ta medeltal av alla förhör och alla för då blir det ganska rättvist för det andra funkar ju inte. Läxorna funkar ju inte, förhören funkar inte men provet kan ju då gå bättre. Men det känns ju då lite ibland att var ska det synas på betyget att det skulle ju borde*

*vara en liten stjärna. IP är ju helt skilt men i plan för lärande så syns det inte att eleven får så mycket hjälp. (Isabell)*

Informanterna frågar sig om man kan dra en gräns mellan eleverna - vem som har rätt till stöd och vem som inte har det.

### **Sammanfattning**

Den tredje forskningsfrågan handlar om klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet. Resultatet har kategoriserats i fem kategorier: bristande samarbete med vårdnadshavare, brist på resurser, bristande mångprofessionellt samarbete, tidskrävande process och oklar struktur inom trestegsstödet. De flesta informanterna tycker att samarbetet fungerar bra men påpekar att det är väldigt varierande. Det kan vara svårt för vårdnadshavare att acceptera att deras barn behöver mer stöd och riskerar att bli stämplade. Alla klasslärare nämner resursbrist som en av de största utmaningarna med trestegsstödet. Det handlar om att stödet uteblir för att resurserna inte räcker till trots att eleverna har en plan för lärande eller en individuell plan. Informanterna är överens om att tidsbrist är en stor utmaning och speciellt i arbetet med dokumenteringen av trestegsstödet. Några informanter känner att deras tid inte räcker till för att uppmärksamma alla elever i klassen. De elever som behöver stöd för att klara skolgången tar all deras tid och de elever som skulle behöva ytterligare utmaningar hamnar i skymundan. Det mångprofessionella samarbetet fungerar för det mesta bra men vissa klasslärare saknar tillgång till kurator och psykolog i den utsträckning som skulle behövas. En informant upplever även att hälsovården inte tar det ansvar som de borde i arbetet med elever. Alla informanter berättar att de upplever att processerna kring trestegsstödet är väldigt utdragna, det kan ta månader innan en elev får det stöd hen behöver, vilket upplevs frustrerande. Trots att eleverna har rätt till stöd via trestegsstödet så upplever informanterna att strukturen kan leda till orättvisa mellan elever.

## 5 Diskussion

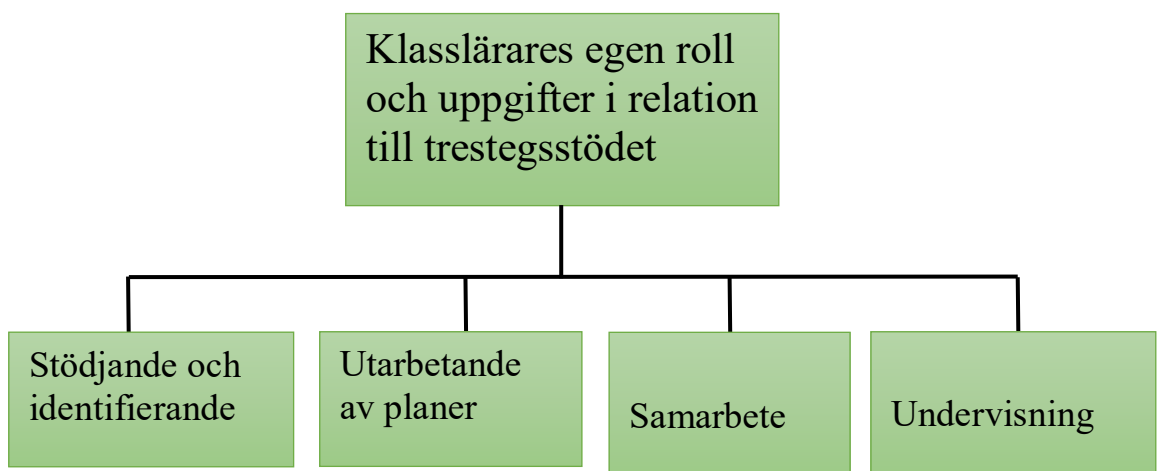
*Kapitlet inleds med en diskussion av undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. Resultatet för varje enskild forskningsfråga diskuteras i tur och ordning. Vidare diskuteras val av metod som har använts i undersökningen. Slutligen ges förslag till fortsatt forskning.*

### 5.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet. Vi har undersökt klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet och hur klasslärare erfar att de nått beredskap till att implementera trestegsstödet. Utöver detta undersökte vi även vilka utmaningar klasslärare upplever med trestegsstödet.

#### **Klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet**

Vid analysen av klasslärares roll och uppgifter i relation till trestegsstödet bildades fyra kategorier. Dessa kategorier är illustrerade i figur 2.



Figur 2. Klasslärares egen roll och uppgifter i relation till trestegsstödet

Resultatet visar att klasslärares roll i relation till trestegsstödet är att ständigt stödja och identifiera elevernas behov av stöd. Det här gör klasslärarna kontinuerligt genom att följa med vad eleven behärskar. Enligt utbildningsstyrelsen (2014, s. 62–63) bör elevernas skolgång kontinuerligt följas med för att kunna upptäcka deras behov av stöd. Klassläraren behöver kunskap och verktyg för att kunna bemöta eleverna och stödja dem i deras skolgång. Klasslärare, ämneslärare och speciallärare har alla ansvar för att stödja och utvärdera elevens stödbehov tillsammans. Utgående från resultatet i denna undersökning kan man konstatera att klasslärarna utför sin uppgift i relation till trestegsstödet och Utbildningsstyrelsens rekommendationer. Vidare framkommer att klassläraren behöver kunskap och verktyg för att kunna stödja eleverna i deras skolgång (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62–63).

I resultatet kan man urskilja att alla åtta klasslärare ansåg att samarbete hör till deras roll och arbetsuppgifter i relation till trestegsstödet. Samarbetet sker bland annat vid utarbetande av planer som också är en av klasslärares uppgifter. Majoriteten av klasslärarna skriver plan för lärande själva men erbjuds hjälp av specialläraren. Enligt Jahnukainen och Itkonen (2015, s. 147) ökar speciallärarens roll inom det intensifierade stödet, specialläraren har tillsammans med elevens övriga lärare ansvar för utförandet av pedagogisk bedömning, plan för lärande och dokumentation av stödåtgärderna. Endast en av informanterna i undersökningen berättar att specialläraren skriver ett utkast till plan för lärande och klassläraren kan därefter redigera utkastet. I de övriga fallen är det klassläraren som skriver plan för lärande. En orsak till det här kan vara de olika utmaningar som finns i samband med trestegsstödet samt speciallärarens tidsbrist.

Sundqvist m.fl. (2019, s. 8–9) visar att vid övergången mellan intensifierat stöd och särskilt stöd, minskar avsevärt betoningen på klasslärares ansvar. Vid särskilt stöd ansvarar specialläraren oftast för pedagogisk utredning, utarbetande av de individuella planerna och den tillhörande dokumentationen. Resultatet i denna undersökning stödjer de tidigare resultaten av Sundqvist m.fl. Klasslärarnas uppgifter minskar vid utarbetandet av individuella planer och det är specialläraren som tar hand om den biten i samarbete med elevens klasslärare. Dock påpekar klasslärarna i denna undersökning att de ändå inte kan släppa huvudansvaret trots att speciallärarens roll stärks inom det särskilda stödet. (Jfr Takala & Ahl, 2014, s. 73.)

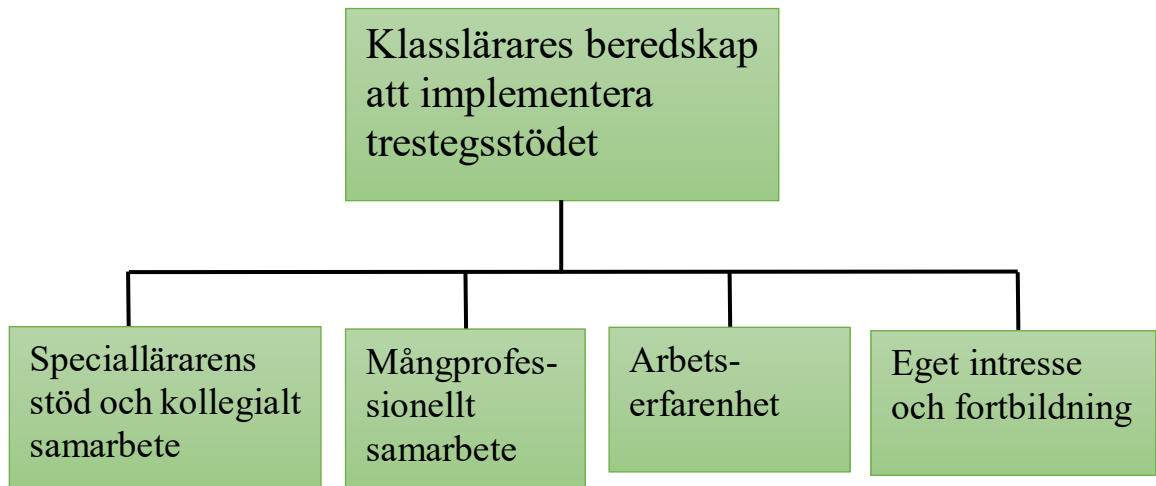


Klasslärarnas uppgifter inom trestegsstödet i denna undersökning innefattar samarbete med skolans övriga personal. Enligt utbildningsstyrelsen (2014, s. 64–65) ska eleven inom intensifierat stöd erbjudas stöd genom flexibla undervisningsarrangemang eller genom specialundervisning på deltid. Stödet ska ges genom samarbete med lärarna och övrig personal på skolan. Samarbetet kan också ske genom konsultation med andra sakkunniga utanför skolan. Jahnukainen och Pulkkinen (2016, s. 177) framhåller att rektorer och övrig personal på skolan är delaktiga i stödprocessen ifall det är nödvändigt för arbetet med eleven i fråga, medan elevens lärare och speciallärare har den centrala rollen i planeringen av stödet.

Alla åtta klasslärare nämner att differentiering av undervisningen hör till deras uppgifter i relation till trestegsstödet. Klasslärarna utför differentiering varje dag i sitt klassrum genom att eleverna får anpassat material eller gör färre uppgifter. Björn m.fl. (2016, s. 61) framhåller att differentiering är den form av stöd som sker inom den allmänna undervisningen, vilket innebär att det hör till klasslärarens uppgifter. Sundqvist m.fl. (2019, s. 9) framhåller att ansvaret ligger hos klass- och ämnesläraren att implementera stöd i sin undervisning inom den allmänna stödnivån. Speciallärarens roll innefattar då att handleda lärarna när de implementerar stödåtgärderna i sina klassrum (Jahnukainen & Itkonen, 2015, s. 146).

### Klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet

Vid analysen av klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet bildades fyra kategorier. Dessa kategorier är illustrerade i figur 3.



*Figur 3.* Klasslärares beredskap att implementera trestegsstödet

Resultatet visar att klasslärares upplevda beredskap påverkades av olika faktorer som stödjer och hjälper dem att arbeta med trestegsstödet i praktiken. Alla klasslärare nämner speciallärares stöd och kollegialt samarbete som en viktig faktor vid implementeringen av trestegsstödet. (Jfr Sundqvist m.fl., 2019, s. 53.) En klasslärare var relativt nyutexaminerad och hade endast jobbat i ett och halvt år. Hen upplevde att hen inte hade beredskap att arbeta med trestegsstödet direkt när hen begav sig ut i arbetslivet. Tack vare stöd från kollegorna, specialläraren och mångprofessionellt samarbete fick hen ökad beredskap att arbeta med trestegsstödet. Eftersom alla åtta klasslärare nämnde arbetserfarenhet kan detta förklara varför utexaminerade lärare inte upplever att de har tillräcklig beredskap att implementera trestegsstödet direkt de kommer ut i arbetslivet.

Läroarutbildningen vid Åbo Akademi innefattar i skrivande stund endast en obligatorisk kurs i specialpedagogik där studerande ska erhålla kunskap om skolans stödformer och få kunskap och beredskap för inkludering i skolan (Utbildningsprogrammet för

klasslärare, 2018). De nyutexaminerade klasslärarna i denna undersökning har studerat enligt en äldre struktur som innefattar två obligatoriska kurser i specialpedagogik som tillsammans bildar fem studiepoäng. Syftet med en av dessa kurser är att studerande utvecklar förståelse för social inklusion och trestegsstödet samt utvecklar beredskap att konkret kunna arbeta med inklusion, delaktighet och differentiering i klassrummet. (Utbildningsprogrammet för klasslärare, 2014.) Det här innebär att de nyutexaminerade klasslärarna har tagit del av studier om trestegsstödet utgående från två obligatoriska kurser i specialpedagogik. Trots det nämner en klasslärare att det var svårt att implementera trestegsstödet eftersom de inte hade tidigare arbetserfarenhet eller fördjupad kunskap om det. Således kan man diskutera om lärarutbildningen fullt ut kan förbereda lärarstuderanden för trestegsstödets uppdrag i arbetslivet eller om lärarna med hjälp av arbetserfarenheter utvecklar sin beredskap. Enligt en tidigare utvärdering av lärarutbildningen (Undervisningsministeriet, 2007, s. 18) finns ett ökat behov av specialpedagogik. Lärare behöver beredskap för att kunna möta elever med olika typer av svårigheter och redan inom lärarutbildningens praktikperioder behöver studerande få träna detta. (Jfr Paju m.fl., 2016.)

Klasslärarna i denna undersökning framhåller speciallärarens specialkunnande som en bidragande faktor till deras upplevda beredskap vid implementeringen av trestegsstödet. Specialläraren ses som expert och kan på så vis bidra med sin specialpedagogiska kunskap genom konsultation med klasslärarna. Paju m.fl. (2018, s. 15–19) framhåller vikten av att klasslärarna erhåller handledning från specialläraren för genomförandet av lyckad inkludering. För att speciallärarna ska kunna bidra med sin specialpedagogiska kunskap behövs olika former av samarbete (Jfr Paju m.fl., 2016). Samundervisning är en form av samarbete liksom tillvägagångssätt för att bedriva inkluderande undervisning (Lakkala m.fl., 2016, s. 50–53; Pesonen m.fl., 2019, s. 171). Samundervisning är en form av samarbete med specialläraren som kan stödja klasslärarna i deras arbete med trestegsstödet. I denna undersökning har dock inte samarbetsformerna med specialläraren undersökts i mer detalj.

Klasslärarna i denna undersökning samarbetar också i stor grad med sina lärarkolleger, vilket bidrar till att de erhåller mer information om eleverna och idéer om hur de kan arbeta vidare i relation till trestegsstödet. Enligt en undersökning av Jordan, Schwartz och McGhie-Richmond (2009) ser lärare sig själva som ansvariga i stödprocesser och

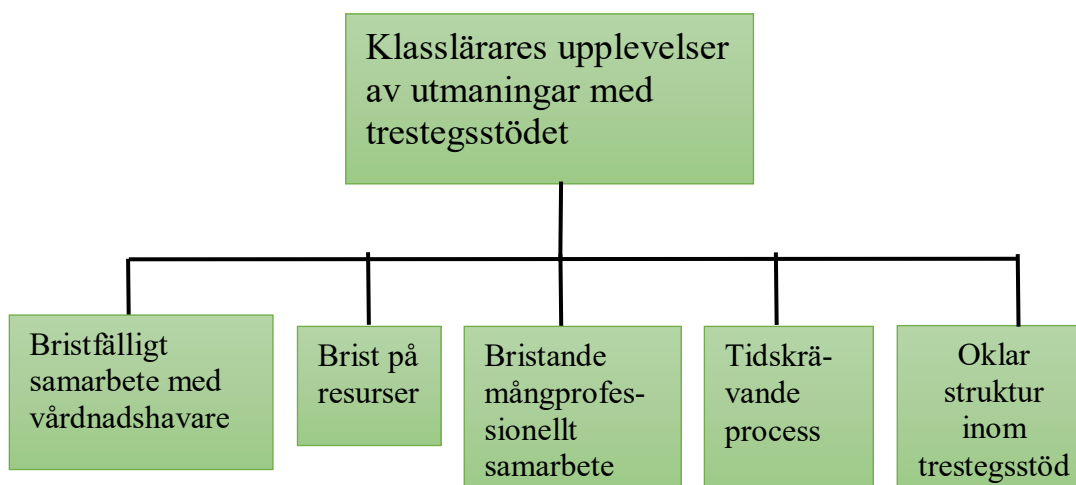
de jobbar systematiskt och följer med elevernas utveckling genom att samarbeta med andra kollegor och skolans övriga aktörer. I denna undersökning framkom att mångprofessionellt samarbete bidrar till att klasslärarna upplever beredskap att arbeta med trestegsstödet. Detta samarbete kan ske med skolans övriga aktörer såsom rektor men det kan också innebära samarbete med övriga aktörer utanför skolan, såsom ergoterapeut eller läkare.

Genom fortbildning erhåller klasslärarna beredskap att implementera trestegsstödet. Utgående från klasslärarnas uttalanden har inte fortbildningen de tagit del av varit särskilt omfattande och inte heller enbart berört trestegsstödet. Fyra klasslärare framhåller att specialläraren på skolan har varit på fortbildning och därefter delat med sig av sin kunskap till resten av kollegiet. Rinkinen och Lindberg (2014, s. 44–45) poängterar att fortbildning av lärare inom trestegsstödet nämns som ett område som behöver utvecklas. De anser att det skulle ha behövts mera fortbildning när man tog i bruk trestegsstödet år 2011 och fortgående fortbildning därefter. Paju m.fl. (2016, s. 808–811) poängterar även att klasslärare behöver mera fortbildning för att uppnå det som utbildningsreformen och lagen kräver. Enligt ett flertal undersökningar har lärarna inte har fått fortbildning i den mån de skulle behövt (OAJ, 2017, s. 10–23; Villarreal, Rodriguez och Moore 2014, s. 107–108). Det intressanta i denna undersökning är att klasslärarna inte lyfter fram behovet av mer fortbildning utan den fortbildning de erhållit har bidragit till deras beredskap att implementera trestegsstödet.

Klasslärarna nämner också eget intresse som en bidragande faktor till att de upplever beredskap att implementera trestegsstödet. Genom att läsa in sig på olika problemområden som klasslärarna möter i sitt klassrum får de nya idéer och beredskap att möta utmaningarna. I tidigare undersökningar (T.ex. Castro-Villarreal m.fl, 2014; Paju m.fl. (2018); Rinkinen & Lindberg (2014) framkommer det inte att klasslärarna av eget intresse skulle ha studerat ett område genom att själva söka information.

## Klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet

Vid analysen av klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet bildades fem kategorier. Dessa kategorier är illustrerade i figur 4.



Figur 4. Klasslärares upplevelser av utmaningar med trestegsstödet

I intervjuerna med klasslärarna framkommer att samarbetet med vårdnadshavare innehåller både möjligheter och utmaningar, men utmaningarna kan vara väldigt omfattande. Resultatet visar att det finns vårdnadshavare som inte vill se att deras barn behöver stöd eller inte vill att deras barn ska sticka ut. Kozleski och Waitoller (2010 s. 661) förklarar att i samarbetet med vårdnadshavare kan man stöta på olika hinder. Dessa kan innefatta bland annat missförstånd i kommunikation som kan försvåra samarbetet med vårdnadshavarna. Det är dock viktigt att samarbetet fungerar eftersom vårdnadshavarna har en viktig roll i att stödja sina barn i behov av stöd. Då eleven ser vårdnadshavarna och lärarna samarbeta får barnet positiva signaler om skolans betydelse. (Kozleski & Waitoller, 2010 s. 661; Mitchell, 2015, s. 89–90.) Då en elev ska flyttas till intensifierat eller särskilt stöd ska processen ske i ett nära samarbete mellan lärare, vårdnadshavare, eleven och övrig personal (Jordan, m.fl., 2009, s. 53; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–65) därför är det av yttersta vikt att samarbetet

fungerar. Respondenterna i undersökningen lyfte fram samarbetet med vårdnadshavarna som en utmaning med trestegsstödet.

Resultatet visar att informanterna upplever resursbrister i skolorna, de berättar att de skriver planer för elevernas stödbehov men de stödåtgärder som de skrivit ner i planerna går i praktiken inte att förverkliga eftersom resurserna inte räcker till. Det kan handla om att speciallärartimmarna inte räcker till eller att skolan inte har tillgång till assistenter fastän det skulle finnas behov. Detta leder då till att stödet uteblir trots att eleverna skulle ha rätt till det. I en undersökning av OAJ (2017) framkom även att 34% av lärarna anser att resurserna i skolorna inte räcker till för att implementera det stöd som skrivits i planerna. Endast 3% av respondenterna upplevde att resurserna för implementering av stödåtgärder är tillräckliga. Även i en amerikansk undersökning av Castro-Villarreal, Rodriguez och Moore (2014, s. 107–108) upplever respondenterna att brist på tid och resurser leder till att det är en utmaning att implementera stödformerna. Utgående från resultaten kan man konstatera att en utmaning med trestegsstödet är att eleverna inte erhåller det stöd de skulle vara i behov av.

En annan aspekt av resursbristen är tidsbrist och då berättar informanterna om tidskrävande dokumentation. Klasslärarna anser att tiden de har till sitt förfogande huvudsakligen går åt till dokumentation istället för till planering av till exempel differentierad undervisning. En samstämmighet kan märkas med svaren i vår undersökning och undersökningen utförd av OAJ. I den tidigare undersökningen framkom att lärarna upplever att det är för mycket dokumentering och en stor del av deras arbetstid går åt till detta istället för att ge konkreta stödåtgärder åt elever. (OAJ, 2017, s. 10–23.) Lärarna i den amerikanska undersökningen upplevde även att stödprocessen är komplex och att dokumentationen av de olika stegen är krävande (Castro-Villarreal m.fl., 2014, s. 107–108).

Resultatet visar även att resursbristen kan ta sig i uttryck genom att lärare inte hinner uppmärksamma de elever som skulle behöva mer utmaning. Eftersom klasslärares arbetstid är begränsad måste klasslärarna göra prioriteringar och då prioriteras ofta de svaga eleverna eftersom de behöver klara av grundskolan. Detta leder till att de starkare eleverna inte får mer utmaningar och de elever som skulle behöva tillfälligt stöd på den allmänna stödnivån blir utan stöd. Resurserna för att alla elever ska bli bemötta på sin individuella nivå räcker alltså inte till och därför prioriteras ofta de

svagare eleverna. Detta kan man även skönja i andra undersökningar och till exempel i en undersökning av Paju m.fl. (2018, s. 15–19) berättar lärare att brist på tid gör situationen utmanande. När lärarna har en elev i behov av stöd i klassrummet, upplever de att tiden inte räcker till för de övriga eleverna.

Det mångprofessionella samarbetet upplevs även som en utmaning, trots att det ofta upplevs fungera bra. Klasslärarna nämner att det finns en resursbrist som leder till att skolan inte har tillgång till exempelvis skolpsykolog i den mån som skolan skulle ha behov av. Processerna upplevs långsamma och en informant berättar om sin besvikelse över hälsovårdstjänsterna. Hen upplever att hälsovården inte tar sitt ansvar och hjälper eleverna utan lastar över problemet på skolan. I tidigare undersökningar har även framkommit att det borde ske en förbättring i kommunikationen mellan lärare och andra yrkesgrupper för att trestegsstödet skulle fungera bättre. (Castro-Villarreal m.fl., 2014, s. 107–108; Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 44–45)

Resultatet i undersökningen visar att processerna kring trestegsstödet upplevs tidskrävande och som en stor utmaning. Lärare känner frustration eftersom en elevs stödbehov inte kan tillgodoses direkt när behovet uppstår trots att trestegsstödet ger eleverna den rätten. (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016, s. 46–47; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62–63) Detta bekräftar även OAJ's undersökning (2017, s. 10–23) enligt vilken lärarna upplever att processen med särskilt stöd är en lång och tung process och att de inte kan svara på elevernas stödbehov tillräckligt snabbt.

Undersökningens resultat visar även problemet med att skolorna kan få tillgång till extra resurser för elever med särskilt stöd. Om en elev inte längre är i behov av särskilt stöd vill skolan inte flytta ner eleven från denna stödnivå eftersom de då inte längre får tillgång till denna resurs. Processerna kring förflyttning mellan stödnivåerna är även långsamma och därför kan lärare avstå från att starta en sådan process eftersom den ofta tar för lång tid.

Resultatet i undersökningen visar att klasslärarna upplever att strukturerna kring trestegsstödet är oklara och leder till orättvisa mellan elever. Lärarna upplever även att trots att dokumentationen är en viktig del av trestegsstödet så finns det stora skillnader mellan skolorna vilket leder till att det är svårt att använda dokumentationen till elevens fördel. Sundqvist m.fl. (2019, s. 10–13) argumenterar för att vid mer tydligt

uppgjorda direktiv om hur undervisningsarrangemangen i olika skolor ska implementeras, skulle inte elevernas stödåtgärder variera lika mycket mellan olika skolor. Eleverna skulle då också garanteras jämlika interventioner vid implementeringen av stödformerna. Även Björn m.fl. (2016, s. 63) anser att undervisnings- och kulturministeriet i Finland borde styra mer över trestegsstödet och ge striktare direktiv för hur lärare ska gå tillväga för att trestegsstödet ska fungera bättre. Den pedagogiska friheten som lärare har skulle då få vissa ramar och bli mer strukturerad i frågor om trestegsstödet. Resultatet i denna undersökning visar att lärare även upplever att det är svårt att veta när en elev behöver ytterligare stöd och var gränsen går för att en elev ska förflyttas mellan stödnivåerna. Detta bekräftar även andra undersökningar (Castro-Villarreal m.fl. (2014, s. 107–108) enligt vilka lärarna upplever utmaningar med att veta hur länge en elev ska befinna sig i en viss stödform och när det är dags att erbjuda mera stöd. Det här leder till att lärarna upplever en rädsla för att eleverna inte erbjuds tillräckligt med stöd och rätt sorts stöd i tid. På samma sätt framkom även i OAJ' s (2017) undersökning att det skulle behövas tydligare direktiv för att klargöra det allmänna och det intensifierade stödet.

Resultatet visar att klasslärare upplever att det är en utmaning att veta vilken stödåtgärd som är den bäst fungerande för en viss elev och att hitta de bästa sätten att hjälpa och stödja elever. De upplever vidare att det är svårt att veta vilken problematik som ligger i grunden för att en elev behöver stöd i sin skolgång. Enligt Laatikainen (2011, s. 44) är specialundervisningens första steg att ta reda på var svårigheterna hos elever ligger och sedan leta efter den bästa arbetsmetoden och det bästa materialet. Sundqvist (2014, s. 48) presenterar ett tillvägagångssätt där klassläraren istället kan vända sig till specialläraren för att få hjälp, specialläraren kan till exempel observera en elev under någon lektion och därefter ge klassläraren förslag på stödåtgärder som kunde gynna eleven.

Trots att trestegsstödet ger elever laglig rätt till stöd visar resultaten i undersökningen att strukturerna kring trestegsstödet innebär en viss orättvisa mellan elever. Ett exempel på orättvisa kan vara att det finns elever som ligger på gränsen till att få stöd, men de får inte stöd eftersom de klarar sig lite bättre än elever som får stöd. Stödet kan vara till exempel instuderingsfrågor inför en utvärdering och då kan eleven med stöd få ett bättre resultat jämfört med eleven utan stöd. Beroende på lärare kan även



trestegsstödet skilja sig mellan skolor. Ifall direktiven skulle vara mer tydliga skulle elevernas stödåtgärder inte variera lika mycket mellan olika skolor och eleverna skulle också garanteras jämlika interventioner vid implementeringen av stödformerna (Sundqvist m.fl. (2019, s. 10–13).

## **Sammanfattning**

Utgående från resultatet i undersökningen kan man konstatera att klasslärarna upplever att det faller sig naturligt för dem att arbeta med trestegsstödet. Deras uppgifter och roll i relation till trestegsstödet innefattar bland annat att ständigt följa med elevernas utveckling, utarbeta planer, dokumentera och differentiera undervisningen. Klasslärarens uppgifter innefattar även samarbete med speciallärare och andra berörda parter såsom kurator, hälsovårdare och vårdnadshavare. Klasslärarna i undersökningen upplever att de har beredskap att implementera trestegsstödet tack vare stöd från specialläraren samt kollegialt och mångprofessionellt samarbete. Genom att konsultera dessa yrkesprofessioner upplever klasslärarna att de har beredskap att arbeta med trestegsstödet. Arbetserfarenhet, fortbildning och eget intresse bidrar också till att klasslärarna upplever att de har beredskap att implementera trestegsstödet. Trots att klasslärarna upplever det naturligt att arbeta med trestegsstödet och att de har den beredskap som behövs, finns det olika utmaningar i arbetet med trestegsstödet. Samarbetet med vårdnadshavare och andra berörda parter, såsom psykolog och hälsovården, kan vara svårt och klasslärarna upplever att de andra borde ta mera ansvar. Brist på resurser i skolorna gör även arbetet med trestegsstödet utmanande och kan leda till att elevernas stöd uteblir. Detsamma gäller processen kring trestegsstödet, vilken klasslärarna upplever som väldigt utdragen då det kan ta flera månader innan eleven får det stöd hen skulle behöva inom det särskilda stödet. Slutligen konstaterar klasslärarna att trestegsstödets struktur är oklar vilket kan leda till både orättvisa mellan eleverna och att det stöd eleverna erhåller skiljer sig mellan olika skolor.

## 5.2 Metoddiskussion

Valet av forskningsansats utgick från syftet och forskningsfrågorna i undersökningen. Undersökningen är av kvalitativ karaktär med en fenomenologisk forskningsansats eftersom syftet för undersökningen var att undersöka klasslärares syn på trestegsstödet (jfr Davis & Buchanan, 2016, s. 16). Inom fenomenologiska undersökningar är en semistrukturerad intervju en lämplig datainsamlingsmetod och intervjuerna möjliggjorde att vi kunde utforska klasslärares syn på trestegsstödet på djupet. (Jfr Denscombe, 2018, s. 194; Szklarski, 2009 s. 111.) I denna undersökning låg intresset i att få en beskrivning av klasslärares förstahandsupplevelser av fenomenet trestegsstödet, vi var alltså inte intresserad av att hitta orsaksförklaringar. (Jfr Denscombe, 2018, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 44.) En intervjuguide utformades för att alla informanter i undersökningen skulle berätta om sina upplevelser utgående från intervjuens temaområden. På basen av intervjuguiden utfördes en pilotintervju, pilotinformanten var relativt nyutexaminerad och frågorna i intervjuguiden passade henne bra. Efter att ha utfört intervjuerna märkte vi att vi även borde ha utfört en pilotintervju med en klasslärare som arbetat längre eftersom vi kunde märka en skillnad i hur lärarna uppfattade frågorna om trestegsstödet. Lärare som arbetat längre hade svårare att se trestegsstödet som en stödprocess utan för dem det handlade mer om dokumentation. Ifall vi vetat detta på förhand hade vi använt andra begrepp för samma fenomen och via dem fått ännu djupare resultat. Eftersom vi som intervjuare kunde ställa följdfrågor och ge exempel för att informanten skulle utveckla sina svar, fick vi en djupare insikt i informanternas utsagor (Jfr Denscombe, 2016, s. 276; Szklarski, 2009, s. 111.)

Ett strategiskt urval innebär att man väljer intervjupersoner som har sådana variabler som forskaren önskar att få tag på för att få fram variationer i utsagorna. (Jfr Trost, 2010, s. 137–139) Våra kriterier var att informanterna skulle vara klasslärare utexaminerade från Åbo Akademi och de skulle endast ha läst de obligatoriska studiepoängen i specialpedagogik i sin utbildning. När vi kontaktade rektorer i Svenskfinland fick vi endast två informanter, vilket ledde till att vi måste kontakta människor i vår bekantskapskrets och via dem få ytterligare sex informanter. Detta innebär att endast två av klasslärarna valdes slumpmässig medan de övriga sex

informanterna valdes med strategiskt urval och delvist med inslag av ett bekvämlighetsurval. (Jfr Trost, 2010, s. 140.)

Enligt Denscombe (2018) baseras data från intervjuer på vad människor säger och inte på vad de gör, vilket innebär att det inte alltid är givet att handlingar och uttalanden stämmer överens. Detta kan även spegla resultaten i vår undersökning eftersom det i resultatet framgår till exempel att klasslärare känner att de har beredskap att implementera trestegsstödet medan vi ändå kunde urskilja att det fanns brister och utmaningar som även handlade om klasslärarnas beredskap. En konsekvens av kvalitativ forskning och dess relativt små undersökningsgrupper är att det blir svårare att dra generella slutsatser som gäller hela gruppen klasslärare. Våra slutsatser kan alltså ge en indikation på klasslärares syn på trestegsstödet men inte ett generellt resultat som gäller för alla klasslärare. På basen av våra val och tillvägagångssätt i undersökningen kan vi dock konstatera att undersökningen uppfyller kraven på kvalitet och bidrar med en djupare förståelse av klasslärares syn på trestegsstödet.

### 5.3 Förslag till fortsatt forskning

I undersökningen har vi intervjuat klasslärare om deras syn på trestegsstödet. Enligt Denscombe (2018, s. 293) baseras data från intervjuer på vad människor säger och inte på vad de gör. Det skulle därför vara intressant att göra en fältstudie där man följer med klasslärare och deras undervisning för att undersöka om undervisningen utgår från trestegsstödet och på vilket sätt. Klasslärarna i undersökningen nämner samarbetet med specialläraren som en av de största faktorerna till deras upplevda beredskap att arbeta med trestegsstödet. Samtidigt berättar de att speciallärarens tid inte räcker till för att klasslärare och elever ska få stöd och konsultation. Samarbete och samundervisning mellan klasslärare och speciallärare skulle därmed vara ett ämne att forska vidare på. Bland annat Lakkala m.fl. (2016, s. 50–53) samt Pesonen m.fl. (2019, s. 171) presenterar samundervisning som ett tillvägagångssätt för att bedriva inkluderande undervisning. Samundervisning är även en form av samarbete med specialläraren som kan stödja klasslärarna i deras arbete med trestegsstödet. Denna

undersökning har dock inte fördjupat sig i hur samarbetsformerna med specialläraren i praktiken ser ut. Således kunde detta vara ett viktigt ämne att forska vidare om.

## Litteraturförteckning

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Undervisnings- & kulturministeriet.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. . *Journal of Education for Teaching* 43 (4), 400–413.
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åman, C., & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI Bulletinens svenskspråkiga specialnummer* © Niilo Mäki Stiftelse, s. 40–57.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39(1), s. 58–66.
- Braunsteiner, M.-L., & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, s. 1–20
- Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B., & Moore, S. (2014). Teachers' Perceptions and Attitudes about Response to Intervention (RTI) in Their Schools: A Qualitative Analysis. *Teaching and Teacher Education* 40, s. 104–112.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Davis, L., & Buhanan, A. (2016). *Qualitative research: Intelligence for college students*. Bloomington: Balboa Press.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Elenius, E. (2018). *"Sen när man tröttnar och int mera vill utvecklas så tror jag int att man är så bra lärare mera heller": Nyutexaminerade klasslärares syn på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket*. Pro gradu avhandling: Åbo Akademi.
- European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE. (2003). *Key principles in special needs education*. Hämtat 19 februari 2019 från, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education\\_keyp-sv.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-sv.pdf)
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Janhukainen, M., & Itkonen, T. (2015). Tiered Interventions. History and Trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), s. 140–150.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, s. 535–542.
- Kozleski, E., & Waitoller, F. (2010). Teacher learning for inclusive education: understanding teaching as a cultural and political practise. *International ournal of Inclusive Education* 14(7), s. 655–666.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998)*. Hämtat 19 april 2019 från, <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Lag om grundläggande utbildning (642/1998)*. Hämtat 19 april 2019 från, <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Lakkala, S., & Thuneberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North* 25(1–2), s. 295–319.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), s. 46–56.

- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. i S. Starrin, & P. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163–189). Lund: Studentlitteratur.
- Malinen, O., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, DOI:10.1080/09585176.2012.731011.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och kultur Akademisk.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*, 28. Myndigheten för skolutveckling 2006. Hämtat 15 februari 2019, från [https://www.mah.se/pages/47925/Inkludering\\_spec.pdf](https://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf).
- Nilsson, L., Sandström, M., & Stier, J. (2014). *Inkludering- möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Opetusalan amattijärjestö OAJ. (2017). *Oppimisen tukipilarit-Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* Helsingfors: OAJ.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Education Needs. *Journal of Education and Learning* 7(3), s. 11–22.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, s. 801–815.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The Implementation of New Special Education Legislation in Finland. *Educational Policy* 29(1), s. 162–178.
- Pulkkinen, J., & Janhukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), s. 171–188.
- Rinkinen, A., & Lindberg, M. (2014). *Tuen portaila-Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012*. Tammerfors: Utbildningsministeriet.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819.

- Sandström, M., Nilsson, L., & Stier, J. (2014). *Inkludering- möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (20.12.2019). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtat 20 december 2019 från, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram-i-skolan>
- Ström, K., & Lahtinen, U. (2012). Den svårfångade inkluderingen- exemplet Finland. i D. Österlund, & T. Barow, *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. (s. 1–15). HKR Press.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. s. 1–16.
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen. Hämtad 15 februari 2019 från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106–119). Stockholm: Liber.
- Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education* 41 (1), s. 59–81.
- Takala, M., & Head, G. (2017). Inclusion and Practice. *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, s. 115–128.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet. (2007). *Opettajakoulutus 2020 (2007:44)*. Helsingfors: Undervisningsministeriet, Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen.
- Utbildningsprogrammet för klasslärare 2014. Hinder för lärande och pedagogiska konsekvenser*, 2 sp. Hämtat 21 mars från, <https://minplan.abo.fi/minplan/myCoursesFindCourses.do>
- Utbildningsprogrammet för klasslärare 2014. Inklusion*, 3 sp. Hämtat 21 mars från, <https://minplan.abo.fi/minplan/myCoursesFindCourses.do>



*Utbildningsprogrammet för klasslärare 2018, Specialpedagogik 1, 5 sp.* Hämtat 21 mars från, <http://studiehandboken.abo.fi/sv/course/620101.0/1811>

Utbildningsstyrelsen. ([u.å]). Innebörden av förlängd läroplikt i praktiken. Hämtad 20 mars 2019 från, [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/anvisningar\\_och\\_rekommendationer/grundlaggande\\_utbildning/information\\_om\\_anordnande\\_av%20stod/forlangd\\_laroplikt/inneborden\\_av](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer/grundlaggande_utbildning/information_om_anordnande_av%20stod/forlangd_laroplikt/inneborden_av).

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Yin, R. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1**

### *Intervjuguide*

#### **Bakgrund:**

1. Berätta om dig själv. Ålder? Examensår?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Har mycket specialpedagogik har du läst:  
Under studietiden?  
Fortbildning?

#### **Hur beskriver klasslärare sin egen roll i relation till trestegsstödet?**

4. Hur syns arbetet med trestegsstödet i er skola?
5. Vad gör du dagligen i arbete med trestegsstödet?
6. Vad är dina ansvarsuppgifter gällande:
  - a. den allmänna stödnivån?
  - b. den intensifierade stödnivån?
  - c. den särskilda stödnivån?
7. Hur fördelas ansvarsuppgifter gällande trestegsstödet i er skola?
8. Vem gör plan för elevens lärande (intensifierat) och IP (särskilt stöd)?
9. Hur ser samarbetet ut med specialläraren?
10. Hur ser samarbetet ut med vårdnadshavare?
11. Hur ser samarbetet ut med andra professionaliteter?
12. Vad anser du hör till dina respektive speciallärarens arbetsuppgifter?
13. Samundervisar du?
14. Hur lägger du upp undervisningen utgående från trestegsstödet?

#### **Hur upplever klasslärare sin beredskap att implementera trestegsstödet?**

15. Hur tycker du det fungerar att arbeta med trestegsstödet?
16. Upplever du att du har beredskap att arbeta med trestegsstödet? Varför/varför inte?
17. Vad ligger som grund för din specialpedagogiska beredskap? (t.ex. stöd från speciallärare, fortbildning, konsultation med annan sakkunnig osv...)
18. Anser du att du har/hade kunskap att implementera trestegsstödet direkt när du kom ut i arbetslivet? Varför/varför inte?

- 19. Har du fått fortbildning om hur man implementerar trestegsstödet?
- 20. Har du fått hjälp och stöd till att implementera trestegsstödet?

**Vilka möjligheter och utmaningar anser klasslärare att trestegsstödet ger?**

- 21. Vad anser du är det väsentliga med trestegsstödet?
- 22. Vad är utmanande gällande trestegsstödet?
- 23. Saknar du något angående ditt arbete med trestegsstödet?
- 24. Vad anser du är fördelarna med trestegsstödet?
- 25. Vad anser du är nackdelarna med trestegsstödet?
- 26. Har du förslag på hur man kunde utveckla trestegsstödet?